



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação e Psicologia

2017

**Bárbara Madeira  
Henriques da Silva  
Rodrigues**

**Diversidade linguística e cultural – os  
estrangeiros pelos olhos dos alunos do 4.º  
ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**





**Bárbara Madeira  
Henriques da Silva  
Rodrigues**

**Diversidade linguística e cultural – os  
estrangeiros pelos olhos dos alunos do 4.º  
ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



*Aos meus pais e ao meu irmão, por tudo.*



## **o júri**

presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Madalena Teles Vasconcelos Leite Dias Ferreira e  
Teixeira  
Professora Adjunta com Agregação do Instituto Politécnico de Santarém

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã  
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro





## **Agradecimentos**

À Professora Maria Helena Ançã, pela sua disponibilidade, orientação, pelas críticas construtivas e por todo o apoio.

À Professora Cristina Sá, por todo o conhecimento que me transmitiu, por me ter ajudado a evoluir e pela preocupação.

À Professora Virgínia Almeida pela ajuda, troca de opiniões, amizade e por ser um exemplo a seguir.

Aos “meus” meninos do 4.º ano, por todos os desafios, preocupações e conversas que me fizeram crescer; e por todos os momentos de alegria, sucesso, cumplicidade e sorrisos que encheram o meu coração. Levo-vos comigo para a vida.

À Mariana Silva, o meu par de estágio, pela partilha desta experiência, pela troca de ideias, estratégias, preocupações e dúvidas, por todos os momentos de descontração e pelo teu grande apoio e amizade.

Às minhas colegas de curso e amigas, Sara, Catarina e Mónica, por todos os momentos em que trocámos as preocupações por umas boas gargalhadas e por estarem sempre comigo.

Ao Tiago, pelo enorme apoio, paciência e compreensão, por transformar os meus receios em sorrisos, por me encorajar a lutar pelos meus sonhos e pela amizade, companheirismo e amor.

À minha família, sobretudo aos meus pais e irmão, pelo apoio incondicional, por toda a ajuda, por acreditarem sempre nas minhas capacidades, por todas as palavras de incentivo e de ânimo, pela compreensão, por ouvirem as minhas angústias, pela boa disposição quando mais precisei, por tornarem tudo isto possível e por todo o vosso amor. Vocês são os melhores.



**Palavras-chave**

Diversidade linguística e cultural, educação intercultural, imigração, integração, representações, sensibilização.

**Resumo**

Ao longo dos anos, Portugal tem registado um número cada vez mais significativo de imigrantes, provenientes das mais diversas zonas do mundo. As escolas portuguesas são um espaço privilegiado para acolher e integrar os filhos dos imigrantes, para quem a língua portuguesa se apresenta muitas vezes como língua não materna. Assim, é necessário sensibilizar a comunidade escolar, principalmente alunos e professores, para a diversidade linguística e cultural, para que a integração e o sucesso dos alunos estrangeiros ocorram da melhor forma. Para que este processo seja bem-sucedido, é importante conhecer e perceber as representações que os alunos portugueses têm dos estrangeiros.

O presente Relatório pretende, principalmente, identificar as experiências que os alunos portugueses têm com línguas e culturas estrangeiras e analisar as suas representações sobre os estrangeiros.

Para isso, foi implementado um questionário a 18 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB do distrito de Aveiro e realizaram-se entrevistas de grupo e individuais. A metodologia utilizada no tratamento de dados foi essencialmente qualitativa.

A partir da análise de dados é possível concluir que a maioria dos alunos justifica a sua preferência por determinado indivíduo estrangeiro devido às representações que tem sobre a sua língua. Os alunos mostram ter receio do desconhecido, acabando por rejeitar os indivíduos cujo país, língua e cultura não conhecem ou sobre os quais têm representações negativas. Conclui-se também que a discriminação racial ocorre nas escolas portuguesas, pelo que é fundamental sensibilizar os alunos para a pluralidade linguística e cultural.

**Keywords**

Linguistic and cultural diversity, intercultural education, immigration, integration, representations, awareness.

**Abstract**

Over the years, Portugal has registered an increasing number of immigrants from the most diverse areas of the world. Portuguese schools are a privileged space to welcome and integrate the children of immigrants, for whom the portuguese language often presents itself as not their first language. Therefore, it's necessary to sensitize the school community, especially students and teachers, to linguistic and cultural diversity so that the integration and success of foreign students happen in the best way. For this process to be successful, it's important to know and understand the representations that Portuguese students have of foreigners.

Based on this assumption, the presente report aims mainly to identify the experiences portuguese students have with foreign languages and cultures and to analyze their representations about the foreigners.

For that, a questionnaire was implemented to 18 students of a 4th year group of the Elementary School of the district of Aveiro and were carried out individual and group interviews. The methodology used in data processing was essentially qualitative.

From the data analysis it's possible to conclude that the majority of the students justifies their preference for a certain foreign individual due to the representations he has about his language. Students reveal fear of the unknown, eventually rejecting individuals whose country, language and culture they do not know or about which they have negative representations. It's also concluded that racial discrimination occurs in portuguese schools, so it is essential to raise students' awareness of linguistic and cultural diversity.

# ÍNDICE

Índice de tabelas, ilustrações e gráficos .....	i
Lista de siglas e acrónimos .....	iii
Introdução .....	3
Capítulo I – A imigração em Portugal .....	9
1.1. Introdução .....	9
1.2. Perspetiva histórica dos fluxos migratórios em Portugal .....	9
1.3. Políticas de integração dos estrangeiros na sociedade e nas escolas .....	14
1.4. As escolas portuguesas como espaço de diversidade linguística e cultural .....	15
Capítulo II – Clarificação de conceitos .....	25
2.1. Introdução .....	25
2.2. Língua Materna .....	25
2.3. Língua Não Materna .....	26
2.3.1. Língua Estrangeira e Língua Segunda .....	27
2.4. Representações sociais .....	28
Capítulo III – Enquadramento metodológico .....	35
3.1. Introdução .....	35
3.2. Objetivos e finalidade do estudo .....	35
3.3. Tipo e método de investigação .....	36
3.4. Participantes .....	38
3.4.1. Caracterização da turma .....	39
3.5. Instrumentos de recolha de dados .....	40
3.5.1. Inquérito por questionário .....	41
3.5.1.1. Biografia linguística .....	42
3.5.2. Entrevista .....	43
3.6. Recolha de dados .....	44
3.6.1. Inquérito por questionário .....	45
3.6.2. Entrevistas .....	47
3.7. Descrição das sessões de intervenção .....	48
Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados .....	53
4.1. Introdução .....	53
4.2. Análise e interpretação dos dados .....	53

4.2.1. Inquérito por questionário .....	53
4.2.1.1. Caracterização dos alunos .....	54
4.2.1.2. Biografia Linguística.....	55
4.2.1.3. Representações sociais dos alunos quanto aos estrangeiros.....	65
4.2.2. Entrevistas.....	91
Capítulo V – Considerações finais.....	103
5.1. Introdução .....	103
5.2. Principais conclusões e implicações do estudo.....	103
5.3. Limitações do estudo e perspectivas de desenvolvimento.....	108
Referências bibliográficas e outras obras consultadas .....	104
1. Referências bibliográficas.....	113
2. Outras obras consultadas.....	121
3. Legislação consultada .....	123
Anexos .....	116
Anexo 1 – Questionários de caracterização da turma .....	127
Anexo 2 – Inquérito por questionário .....	133
Anexo 3 – Ilustrações dos alunos sobre os indivíduos de diferentes países e culturas .....	139
Anexo 4 – Imagens de crianças de diferentes países/culturas mostradas aos alunos.....	165

## ÍNDICE DE QUADROS TABELAS, ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

<b>Quadro 1</b> – População escolar de nacionalidade estrangeira em 2007/08 .....	14
<b>Tabela 1</b> – Categorias de análise de dados .....	48
<b>Ilustração 1</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo português .....	61
<b>Ilustração 2</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo inglês .....	62
<b>Ilustração 3</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo francês .....	63
<b>Ilustração 4</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo angolano .....	65
<b>Ilustração 5</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo brasileiro .....	66
<b>Ilustração 6</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo cigano .....	67
<b>Ilustração 7</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo russo .....	69
<b>Ilustração 8</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo sírio .....	70
<b>Ilustração 9</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo mexicano .....	72
<b>Ilustração 10</b> – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo polaco .....	73
<b>Gráfico 1</b> – Evolução da população estrangeira em território nacional .....	10
<b>Gráfico 2</b> – Nacionalidades mais representativas da população imigrante em Portugal .....	11
<b>Gráfico 3</b> – Principais países de origem dos alunos de nacionalidade estrangeira .....	14
<b>Gráfico 4</b> – Nacionalidade dos alunos .....	49
<b>Gráfico 5</b> – Línguas faladas pelos alunos .....	50
<b>Gráfico 6</b> – Línguas de família dos alunos .....	51
<b>Gráfico 7</b> – Línguas que os alunos não falam mas já ouviram falar .....	52
<b>Gráfico 8</b> – Línguas em que os alunos escrevem .....	53
<b>Gráfico 9</b> – Línguas que os alunos não escrevem mas já viram escritas .....	54
<b>Gráfico 10</b> – Línguas que os alunos não falam, nem escrevem, mas percebem .....	55
<b>Gráfico 11</b> – Línguas que os alunos gostariam de aprender .....	56
<b>Gráfico 12</b> – Pessoas de nacionalidade estrangeira que os alunos conhecem .....	58
<b>Gráfico 13</b> – Opiniões dos alunos em relação aos estrangeiros .....	59
<b>Gráfico 14</b> – Primeira criança com quem os alunos iam brincar .....	74
<b>Gráfico 15</b> – Motivos da escolha dos alunos relativamente à primeira criança com quem iam brincar .....	75

<b>Gráfico 16</b> – Motivos dos alunos para levarem uma das crianças a passar um fim de semana consigo .....	76
<b>Gráfico 17</b> – Preferência dos alunos relativa à criança com quem preferiam passar o fim de semana (2. <sup>a</sup> sessão) .....	77
<b>Gráfico 18</b> – Motivos da escolha dos alunos relativos ao 1.º lugar (2. <sup>a</sup> sessão) .....	78
<b>Gráfico 19</b> - Motivos da escolha dos alunos relativos ao último lugar (2. <sup>a</sup> sessão) .....	79
<b>Gráfico 20</b> - Preferência dos alunos relativa à criança com quem preferiam passar o fim de semana (4. <sup>a</sup> sessão) .....	82
<b>Gráfico 21</b> - Motivos da escolha dos alunos relativos ao 1.º lugar (4. <sup>a</sup> sessão) .....	83
<b>Gráfico 22</b> - Motivos da escolha dos alunos relativos ao último lugar (4. <sup>a</sup> sessão) .....	84
<b>Gráfico 23</b> – Opinião dos alunos relativamente à discriminação racial .....	89
<b>Gráfico 24</b> – Relação dos alunos com a discriminação racial .....	90
<b>Gráfico 25</b> – Locais onde os alunos assistiram a situações de discriminação racial .....	91



## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

Para facilitar a leitura do presente Relatório foram utilizadas siglas e acrónimos, apresentados aqui, por ordem alfabética:

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**2.º CEB** – 2.º Ciclo do Ensino Básico

**ACIDI** – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.

**L2** – Língua Segunda

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**LMN** – Língua Não Materna

**LP** – Língua Portuguesa

**ME** – Ministério da Educação

**OIM** – Organização Internacional de Migração

**PB** – Português do Brasil

**PE** – Português Europeu

**PEL** – Portfolio Europeu de Línguas

**PLM** – Português Língua Materna

**PLNM** – Português Língua Não Materna

**PPS** – Prática Pedagógica Supervisionada

**RS** – Representações Sociais

**SEF** – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras



# INTRODUÇÃO



## **Introdução**

Portugal, como todos os outros países europeus, é um país que se encontra em constante mudança social e cultural. Os portugueses começaram a emigrar, sobretudo a partir da década de 60, para procurar melhores condições de vida. No entanto, “nas últimas décadas, Portugal, sem ter deixado de ser um país de emigração, passou a ser igualmente um país de imigração” (Pardal, Ferreira & Afonso, 2007, p. 63) pois tem-se verificado a chegada de muitos estrangeiros que vêm para habitar no nosso país.

Por este motivo, verifica-se hoje uma grande concentração de alunos oriundos de países e de culturas diferentes nas escolas portuguesas. Os alunos apercebem-se das diferenças culturais existentes e é necessário que os professores saibam intervir, de forma a integrar os alunos estrangeiros e, desta forma, evitar a exclusão e o insucesso escolar.

É importante que os alunos estrangeiros se sintam integrados e bem acolhidos pelos seus colegas, uma vez que estes são, por norma, as primeiras amizades a serem estabelecidas aquando da chegada ao nosso país. Por outro lado, é fundamental que haja uma sensibilização, por parte dos professores, para a diversidade linguística e cultural.

O medo do desconhecido afeta, muitas vezes, não só as crianças mas a população em geral. Se os alunos portugueses não conhecem o país, a cultura nem a língua dos alunos estrangeiros, poderão ter uma reação negativa perante a sua chegada. Importa falar com os alunos, dar-lhes a conhecer outros povos com diferentes línguas e culturas para assim minimizar o impacto da chegada de estrangeiros à escola. Penso que também é importante ter uma ideia prévia daquilo que os alunos pensam acerca dos estrangeiros para, deste modo, desconstruir estereótipos ou atitudes racistas que possam existir.

Este projeto tem como finalidade sensibilizar para uma educação intercultural, de modo a promover a aceitação e o respeito pelo outro, pela sua língua e pela sua cultura. A partir deste trabalho, pretende-se perceber que tipo de contactos é que os alunos têm ou tiveram com outras línguas e a forma como encaram os estrangeiros. Tendo em conta esta finalidade, os objetivos definidos para esta investigação são:

- ✓ Identificar os conhecimentos ou experiências que os alunos têm sobre as línguas e culturas analisadas, através das suas biografias linguísticas.

- ✓ Analisar as representações sociais dos alunos sobre os estrangeiros quanto à sua língua e cultura.
- ✓ Sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural.

Esta investigação surgiu por motivos pessoais e profissionais.

A nível pessoal, sempre tive colegas de outros países e/ou de outras culturas ao longo do meu percurso académico, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Achei importante este contacto com pessoas com línguas, costumes e tradições diferentes das que eu conhecia, pois senti que aprendi algo que não tinha aprendido caso não tivesse esses colegas na minha turma. Acho também importante fomentar o respeito pelo outro, a todos os níveis e desde muito cedo, pois as crianças serão os adultos de amanhã.

Enquanto futura educadora/professora penso ser de extrema importância conseguir fazer com que todos os meus alunos se sintam integrados e aceites na turma e na comunidade escolar. Também considero essencial incutir o gosto pela diferença e pelo conhecimento de diferentes línguas e culturas, de forma a criar bons cidadãos.

Durante as primeiras semanas como professora estagiária, no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), pude conhecer os alunos que viriam ser os participantes deste estudo. Devido às características da turma com que trabalhei e, também, da escola em geral, surgiu desde cedo a vontade de trabalhar um tema que ressaltasse a importância do respeito para com o outro e a sensibilização para diferentes línguas e culturas.

Para além disso, numa das aulas de Seminário de Orientação Educacional em Línguas, pude assistir à apresentação de Carlos Martins sobre o seu estudo (2016), a qual foi mais um dos motivos para a escolha desta temática. Enquanto investigava para este trabalho pude também conhecer os trabalhos de Ana Lúcio (2012) e de Marisa Cordeiro (2013), que me incentivaram ainda mais a pesquisar sobre o tema em questão.

Em relação à estrutura do trabalho, este encontra-se dividido em cinco capítulos: no capítulo I aborda-se, de forma sintetizada e através de uma perspetiva histórica, o fluxo migratório em Portugal, algumas das políticas de integração dos imigrantes e o papel das escolas portuguesas como espaço de diversidade linguística e cultural; no capítulo II são apresentados, através da perspetiva de vários autores, alguns conceitos fundamentais para este tema, sendo eles língua materna, língua não materna, língua segunda, língua

estrangeira e representações sociais; no capítulo III expõe-se a metodologia adotada, a caracterização do contexto e dos participantes e os instrumentos de recolha de dados utilizados; no Capítulo IV procede-se à análise dos dados obtidos; e por fim, no Capítulo V, são apresentadas as conclusões a que se chegou, as considerações finais e as limitações do estudo.





## **CAPÍTULO I – A IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL**



## **Capítulo I – A imigração em Portugal**

### **1.1. Introdução**

Neste capítulo serão abordadas, em primeiro lugar, as migrações em Portugal a partir do século XX focando, principalmente, a chegada de imigrantes ao nosso país. Considera-se que este é um tema bastante pertinente para este trabalho, pois foi com a chegada dos estrangeiros e dos seus filhos a Portugal, entre outros fatores, que a escola se tornou um espaço multicultural.

Este fenómeno conduz ao segundo tópico, que irá tratar das escolas portuguesas como espaço de encontro de diferentes línguas e culturas. É importante sensibilizar os alunos para a aceitação e respeito destas diferenças e é necessário avaliar o papel das escolas e dos professores na integração dos alunos estrangeiros, de modo a combater possíveis sentimentos minoritários, *bullying* ou insucesso escolar.

### **1.2. Perspetiva histórica dos fluxos migratórios em Portugal**

No decorrer do século XX, houve uma grande afluência de movimentos migratórios em vários países ao longo da Europa. Estas migrações foram o reflexo “da interdependência económica, política, social e cultural entre as comunidades”. (Sérgio, 2007, p. 17).

Até aos anos 60, Portugal era considerado um país de emigrantes, visto que os portugueses partiam das suas terras para países estrangeiros em busca de melhoria de vida. Estes portugueses, que abandonavam o país, eram essencialmente jovens adultos que partiam para outros países da Europa, para o continente norte-americano ou para províncias ultramarinas. Devido a este fenómeno, verificou-se em Portugal uma acentuada descida da taxa de natalidade e um rápido envelhecimento da população. Para além disso, as pessoas começaram a abandonar as suas casas, no interior do país, para se deslocarem para os grandes centros urbanos que se localizavam no litoral, o que se traduziu num desequilíbrio urbano e industrial nas zonas mais afetadas pela emigração. (Arroteia, 2007, pp. 1-3).

Ançã (2006, p. 216) refere que “à semelhança do já sucedido na Europa, Portugal torna-se um país receptor de imigrantes, aliando assim o seu passado de emigração a um presente de acolhimento”. Portugal é “um dos casos mais interessantes da história mundial da migração”, pois apesar de sempre ter sido considerado um país de emigração torna-se também local de destino de muitos imigrantes (Neves, 2004, p. 77).

Ançã (2008, p. 72) sugere três gerações de movimento imigratório em Portugal: antes do 25 de abril de 1974, depois de 1975 aquando a descolonização, e por volta dos anos 2000.

A primeira geração de imigrantes verificou-se então no período que antecedeu a Revolução do 25 de abril. Nessa altura, a população imigrante que residia em Portugal era apenas de 0,3%, sendo que os estrangeiros vindos de outros países da Europa eram os que mais se destacavam, ocupando 67% da percentagem referida. Estes imigrantes eram, principalmente, espanhóis (40%) que, na sua maioria, eram refugiados da Guerra Civil de Espanha. Para além dos espanhóis, também habitavam em Portugal, ingleses (7%), franceses (6%) e alemães (5%), que estavam ligados à comercialização do vinho do Porto e à exploração mineira (Pires, 2003). Para além dos imigrantes europeus, instalaram-se no nosso país refugiados vindos dos territórios ultramarinos da Ásia (Goa, Damão e Diu) depois de estes terem sido ocupados pela União Indiana (Ançã, 2008).

A segunda geração ocorreu depois de 1975, constituindo a mudança do regime político português, o fim da guerra do ultramar e a descolonização dos cinco países africanos: Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, o que resultou na chegada de mais de meio milhão de imigrantes internos a Portugal. Pode-se considerar que este período foi o mais significativo em termos de movimento populacional na história recente de Portugal. Para além disto, em 1986 deu-se a entrada do nosso país para a União Europeia, o que promoveu a abertura a outros povos e culturas, bem como a intensificação de trocas e contactos que resultaram na chegada de mais estrangeiros a Portugal. Ainda em 1996, houve a aprovação do Espaço Schengen que facilitou o acolhimento dos europeus no nosso país (Ançã, 2008).

A terceira geração, que se iniciou por volta dos anos 2000, ficou marcada pela chegada de imigrantes vindos da Ásia Central e da Europa do Leste, como resultado do desmoronamento da ex-União Soviética e da instabilidade social e económica resultante

desse fenómeno. Deste modo, fixaram-se em Portugal novas comunidades que, até então, não aparentavam ter quaisquer ligações com Portugal (Ançã, 2008). Segundo a mesma autora (2008, p. 73), “contrariamente aos outros movimentos migratórios que seguiram rotas históricas e linguísticas, esta população não tem aparentemente laços com Portugal (excepção para os romenos e moldavos, falantes também de uma língua românica)”.

Já Rocha-Trindade (2003, p. 176) afirma que

“estas novas correntes imigratórias, sem qualquer afinidade linguística ou cultural com os Portugueses, podem talvez atribuir-se a um maior conhecimento e atracção daquelas populações pelo espaço económica e socialmente privilegiado da União Europeia, decorrente da preparação do processo de adesão de numerosos países daquela zona ao espaço comunitário. Mas o mesmo raciocínio não é aplicável à centena de outras nacionalidades, até das mais remotas partes do mundo, que figuram na lista dos estrangeiros com situação agora regularizada”.

De acordo com Pires (2003), estas novas comunidades fixaram-se em Portugal devido à facilidade e obtenção de trabalho existente no nosso país comparativamente com outros países europeus. Este aumento da migração deveu-se também a alterações legislativas, nomeadamente o regime legal de autorizações de permanência, em vigor desde 2001 e o reagrupamento familiar em 2004. Segundo o mesmo autor, ainda na mesma época houve um grande fluxo de imigrantes vindos da América Latina, sobretudo os brasileiros que se tornaram a comunidade mais numerosa em Portugal. Para além destes, instalaram-se em Portugal estrangeiros provenientes da Ásia, sendo estes essencialmente, chineses.

Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) (2016) é possível observar um aumento exponencial no número de estrangeiros residentes em Portugal a partir de 1980 até 2009. Contudo, de 2010 a 2015 observa-se uma diminuição neste número, visto que se passa de 445.262 para 388.731 imigrantes no ano de 2015.

No Relatório de Imigração, Asilo e Fronteiras (RIFA) relativo a 2015, é referido que há uma tendência de aumento na concessão de novos títulos de residência, o que torna Portugal num atrativo destino de imigração. De facto, em 2016 verifica-se uma inversão da

tendência de decréscimo dos imigrantes no nosso país, com um aumento de 2,3%, o que perfaz 397.731 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência em Portugal (SEF, 2017).

Para ter uma ideia mais concreta desta evolução é apresentado o gráfico 1:

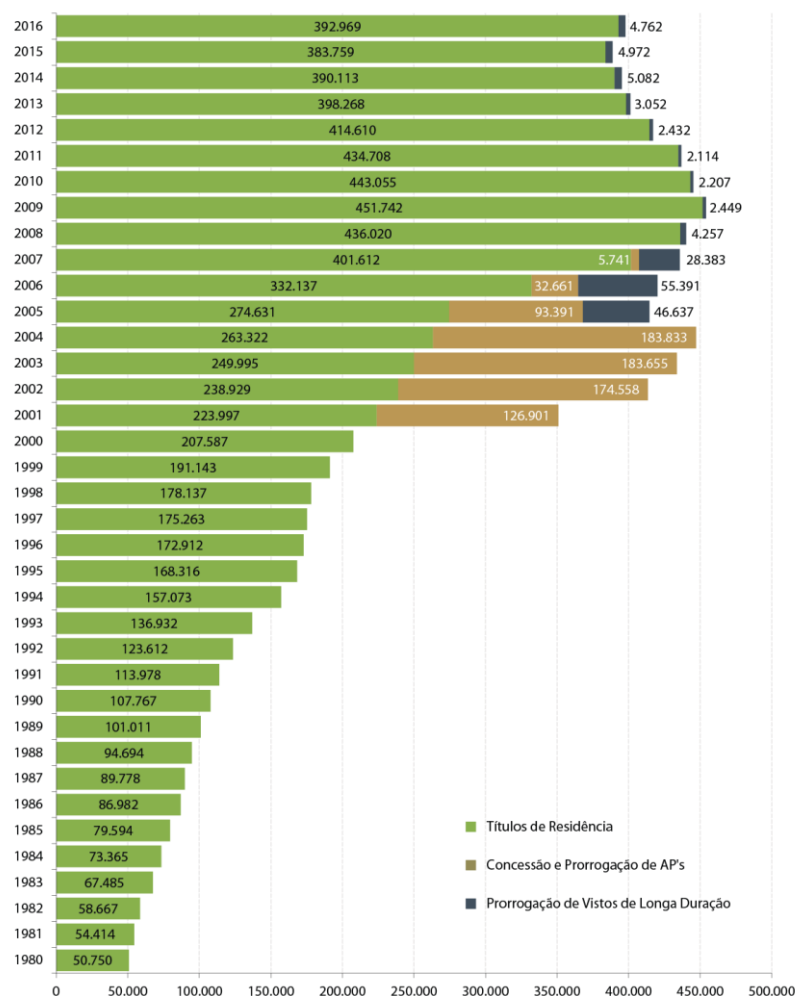


Gráfico 1 – Evolução da população estrangeira em território nacional (SEF, 2017)

No que concerne às nacionalidades dos imigrantes residentes em Portugal, a maioria é do Brasil e constituem 20% dos estrangeiros no nosso país. No entanto, houve um decréscimo de cerca de 1338 residentes brasileiros em Portugal relativo ao ano anterior. A tendência de diminuição dos cidadãos brasileiros teve início em 2011, existindo no período 2010-2016 um decréscimo de 38.111 residentes (31,9%). Houve também uma alteração na estrutura das dez nacionalidades mais representativas com a entrada da França, cuja comunidade registou um aumento na ordem dos 33% face a 2015. Por outro lado,

verificou-se uma diminuição de 6,1% na comunidade de São Tomé e Príncipe a residir em Portugal, o que o exclui das dez nacionalidades mais representativas.

Assim sendo, para além do Brasil, as nacionalidades mais representativas são Cabo Verde (9%), Ucrânia (9%), Roménia (8%), China (6%), Reino Unido (5%), Angola (4%), Guiné Bissau (4%), França (3%) e Espanha (3%), que perfazem cerca de 70% da população imigrante em Portugal, conforme se pode ver no gráfico 2 (SEF, 2017, p. 11).

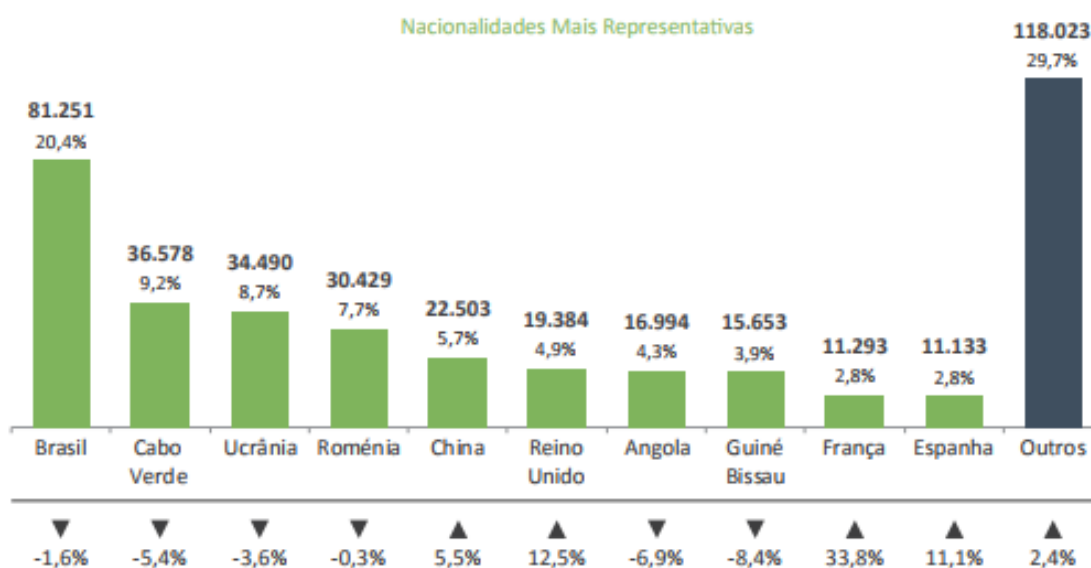


Gráfico 2 – Nacionalidades mais representativas da população imigrante em Portugal (SEF, 2017, p. 11)

Já no que respeita à distribuição geográfica da população estrangeira em Portugal, há uma tendência para a habitação no litoral, sendo que cerca de 69% está registada nos distritos de Lisboa (173.118), Faro (63.481) e Setúbal (36.175), devido à maior atividade económica e, consequentemente, maior facilidade no encontro de emprego.

Em relação à faixa etária dos cidadãos estrangeiros residentes, 82,3% fazem parte da população potencialmente ativa (327.215), sendo que 166.375 pertencem ao grupo etário entre os 20-39 anos. A população de jovens entre os 0-14 anos (9,2%) permanece idêntica na estrutura populacional de estrangeiros (SEF, 2017, p.12).

### **1.3. Políticas de integração dos estrangeiros na sociedade e nas escolas**

Com a chegada de cidadãos estrangeiros ao nosso país, passa a existir uma heterogeneidade sociocultural e uma diversidade linguística cada vez maior, não só na sociedade como nas escolas portuguesas. Assim, foram adotadas algumas medidas que visam a integração dos imigrantes e dos seus filhos.

Em 1991 foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, o Entreculturas, da responsabilidade do Ministério da Educação (ME). Este tem como objetivo “identificar e disseminar estratégias e boas práticas de educação e formação intercultural que permitam estimular uma melhor integração dos imigrantes em Portugal” (OIM & ACIDI, I.P., 2007, p. 205)

Em 1996 criou-se o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), que pretendia promover a integração dos imigrantes, estimular e assegurar a participação e cooperação entre associações de imigrantes, bem como acompanhar a aplicação de instrumentos legais de prevenção e proibição de discriminação baseada na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica. Em 2004 o Entreculturas é incluído no ACIME.

A Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial foi criada em 1999, com o objetivo de “lutar contra a discriminação no âmbito do quadro jurídico de prevenção e punição de práticas discriminatórias em função da nacionalidade e/ou origem étnica” (OIM & ACIDI, I.P., 2007, p. 203). Desde 2002 que esta Comissão se enquadra no ACIDI (Observatório das Migrações, 2007).

Em relação ao contexto educativo, o artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 refere que “as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda aos alunos cuja língua materna não seja o português”.

A Constituição da República Portuguesa de 2005 afirma, no artigo 74.º, 1, que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e que o Estado deve “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (artigo 74.º, 2).



A LBSE, aprovada pelo ME, refere no artigo 7.º que um dos objetivos do ensino básico é criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos. O Despacho Normativo n.º 7/2006, também aprovado pelo ME, afirma que cada estabelecimento de ensino deve ser responsável pela realização de avaliações diagnósticas em língua portuguesa (LP) aos alunos com Português Língua Não Materna (PLNM). Com estas avaliações pretende-se verificar o nível de proficiência linguística em LP dos alunos e integrá-los nas várias turmas, assim como verificar os seus progressos ao longo do ano. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, são criados três níveis de proficiência linguística: Iniciação, Intermédio e Avançado. Os alunos com PLNM que estejam no nível de Iniciação ou no Intermédio frequentarão aulas de PLNM em vez de Português, trabalhando a LP num bloco de 45 minutos semanais.

Através da legislação, verifica-se uma crescente preocupação com a integração dos imigrantes no nosso país, através das questões da multiculturalidade, da inclusão e da educação para a cidadania.

#### **1.4. As escolas portuguesas como espaço de diversidade linguística e cultural**

Estando a sociedade portuguesa em constante mudança social, cultural e linguística, a escola também sofre alterações. Segundo Ferreira e Ançã (2010, p. 56), esta modificação “do tecido social português está espelhada, inevitavelmente, na comunidade escolar portuguesa, que se caracteriza agora por um mosaico colorido e diversificado de línguas e culturas”. Efetivamente, se vivemos numa sociedade onde há um encontro de várias línguas e culturas, a escola torna-se também num espaço multicultural.

De facto, o número de alunos estrangeiros que frequentam as escolas portuguesas representa um valor significativo. Segundo o Relatório de PLNM, no ano letivo 2007/2008 (o último ano registado) foram 42.332 os alunos estrangeiros que frequentaram o ensino português, sendo que 34.425 eram do Ensino Básico e 12.718 pertenciam ao 1.º Ciclo.

Estes mesmos dados podem ser verificados no quadro 1.

Ano de escolaridade		Ciclo/nível		Total
1	2322	Ensino Básico	Ensino Regular 1º ciclo	34425
2	3181			
3	3386			
4	3829		Ensino Regular 2º ciclo	
5	4469			
6	4622			
7	4659		Ensino Regular 3º ciclo	
8	3873			
9	3733			
Rec.	351	Ensino Recorrente	351	
10	2259	Ensino Sec.	Ensino Regular	7907
11	1969			
12	2002		Ensino Recorrente	
Rec.	1677			
				42332

Quadro 1 – População escolar de nacionalidade estrangeira em 2007/08 (MISI, retirado de DGE, 2009)

No mesmo Relatório é possível ler que existe um elevado número de nacionalidades dos alunos nas escolas portuguesas, tanto que para as estatísticas apenas são consideradas as nacionalidades com mais de 100 alunos inscritos no sistema de ensino. Como é possível observar no gráfico 3, existe uma predominância dos alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com destaque para Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Os alunos provenientes da Europa do Leste, com destaque para a Ucrânia, encontram-se logo de seguida e há também um grande número de alunos franceses e suíços, países que são, por tradição, destinos de emigração dos portugueses.

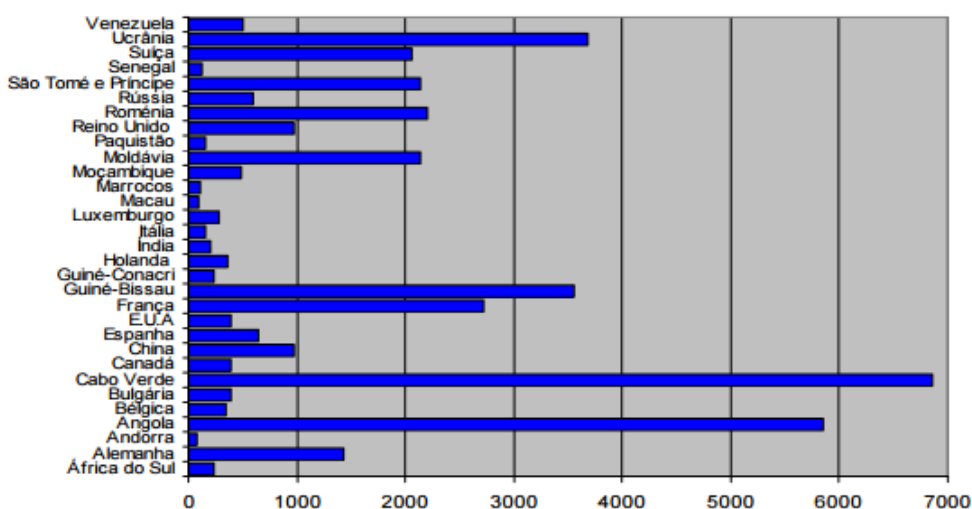


Gráfico 3 – Principais países de origem dos alunos de nacionalidade estrangeira (2007/08) (MISI, retirado de DGE, 2009)

Devido a todo este conjunto de indivíduos, com diferentes línguas e culturas, a coexistir num mesmo espaço é importante que haja, nas escolas, uma educação que ensine os alunos a respeitar as diferenças dos indivíduos, nomeadamente dos colegas, e que os prepare para uma vida em sociedade, “proporcionando-lhes ideias sobre as regras, os valores e os saberes necessários à vida em comunidade, para que compreendam que as suas práticas possam ter influência não só no que acontece com eles próprios, mas também com os outros e com o mundo à sua volta.” (Oliveira, 2010, p. 24).

Para Ferreira e Ançã (2010, pp. 57-58), “tanto para alunos nativos como para alunos imigrantes, a escola é o local privilegiado de contacto com/ aprendizagem de línguas-culturas, de transmissão de valores como a solidariedade, a tolerância, abertura e receptividade ao Outro/ a outras línguas-culturas, socialização e de criação de laços afectivos, e de contacto com colegas de diferentes origens sociais, culturais, linguísticas, étnicas, religiosas, raciais, etc., quer sejam imigrantes ou não”.

Devemos, então, pensar na escola como um espaço multicultural/intercultural, sendo importante refletir sobre estes dois conceitos.

Para Santos (2006, p. 24), o termo *cultura* refere-se a algo que se preocupa com todos os aspetos de uma sociedade, integrando tudo o que caracteriza a existência social de um povo ou nação. A cultura não é algo estático, mas sim algo que se encontra em constante mudança e que deve ser entendido a par das transformações que ocorrem na sociedade. Muitas vezes, esta mudança ocorre a partir da interação com outras culturas e, “em grandes sociedades multiétnicas como os Estados Unidos, as mudanças culturais são particularmente notórias entre imigrantes e grupos étnicos minoritários, que se adaptam, ou se aculturam, à cultura majoritária, enquanto preservam ou modificam alguns dos aspetos da sua própria cultura” (Papalia, 2001, p. 11). Assim sendo, o termo em questão diz respeito ao conjunto de “valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico” (Thompson, 2002, p. 166).

Cortesão e Pacheco distinguem os dois conceitos da seguinte maneira: “multicultural – entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto que – intercultural é visto

como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/ reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu reconhecimento mútuo” (Cortesão & Pacheco, 1991, p. 34).

De facto, o conceito *multicultural* é o resultado da junção dos termos *multi* (vários, pluralidade) e *cultural*, ou seja, refere-se a um pluralismo cultural. Este termo, utilizado quase exclusivamente na literatura anglo-saxónica, diz então respeito à existência de várias culturas num mesmo espaço, tal como acontece nas escolas portuguesas. Mendes (2006, p. 133) entende multiculturalidade como

“uma ideologia importada dos EUA e rapidamente transformada em mitologia social nos círculos académicos, políticos e sociais europeus durante a década de 90, [e] parece continuar a partir do pressuposto que existem culturas homogéneas. Por conseguinte, quando se utilizam essas formas compostas pelo prefixo «multi», mais do que para diversidade constituinte de cada cultura (...), está-se normalmente a remeter para a coexistência de culturas distintas, cada uma delas própria de uma comunidade geográfica, nacional e/ou étnica”.

A educação multicultural que, para Rocha-Trindade (1995, p. 253) tem como finalidade “(...) valorizar e legitimar as diferentes culturas”, é mais uma constatação da existência de várias culturas nas escolas, mas não implica uma interação entre os indivíduos. O que se tem verificado nas escolas portuguesas até ao momento é que nunca se transpôs a “(...) fase de interacção, ficando-se ao nível da coexistência da diversidade cultural, mais ou menos tolerada, e quase sempre acantonada às margens sociais e topográficas dos centros urbanos” (Mendes, 2006, p. 137). Para autores como Mateus (2011) e Reste e Ançã (2011) uma educação baseada na constatação da diversidade cultural não é suficiente, pois a integração dos alunos estrangeiros nas escolas “deve implicar um mútuo reconhecimento, uma mútua aceitação e o compromisso de trabalhar num projeto comum de sociedade, não sendo, apenas unívoco e linear, do estrangeiro para o autóctone, mas recíproco e circular” (Reste & Ançã, 2011, p. 129). Devido a este facto, houve a necessidade de perspetivar a interculturalidade como forma de aprofundar aquilo que é tratado pelo multiculturalismo.

O conceito *intercultural*, utilizado quase exclusivamente na literatura francesa, resulta da junção dos termos *inter* e *cultural*, referindo-se o prefixo *inter* às relações estabelecidas entre diferentes elementos, existindo dinamismo e interação entre estes. Sendo assim, a interculturalidade diz respeito à dinâmica existente entre indivíduos e grupos de diferentes culturas, através da substituição da multivivência cultural pela interação, comunicação, negociação e enriquecimento entre os diversos grupos culturais (Abdallah-Pretceille, 2006; Martins et al., 2010; Portera, 2011).

Para Gagnon e Boucher (2017, p. 89), o termo interculturalismo “é profundamente polissêmico. Alguns defendem que a especificidade do interculturalismo é dar uma prioridade à cultura da maioria”. No entanto, segundo o que é proposto na Europa, o interculturalismo “foca mais no diálogo intercultural que na importância de aderir à cultura do grupo majoritário da sociedade de acolhida”.

Segundo Ramos (2001) utilizamos o termo educação intercultural, ao invés de multicultural, por este implicar a interação entre os alunos vindos de diferentes culturas, pelo que é mais abrangente e ambiciosa. Nesta interação entre diferentes culturas, existe uma constante troca de aprendizagens, vivências e hábitos, o que enriquece cada uma das culturas e os seus indivíduos.

Também Portera (2011), refere que a educação intercultural vai além da educação multicultural, uma vez que rejeita a hierarquização de culturas e promove o diálogo, a partilha de ideias e valores, bem como o confronto de preconceitos entre indivíduos de diferentes culturas. Desta forma, a identidade cultural dos indivíduos permanece íntegra e verifica-se uma oportunidade de evolução para além do egocentrismo e do etnocentrismo, pois há um diálogo de cada cultura consigo própria e com as outras culturas. Para além disso, existe uma sensibilização dos indivíduos para uma atitude social justa para com os grupos minoritários.

Alguns dos objetivos inerentes à educação intercultural são o “reconhecimento e a aceitação do pluralismo cultural” como realidade da sociedade, a “contribuição para a instauração de uma sociedade de igualdade de direito e de equidade” e “a contribuição para o estabelecimento de relações interétnicas harmoniosas”. Para além disso, é algo que deve ser encarado como sendo para todos, sem exceção, pois é dirigida “a todos as pessoas e visa prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista” (Neto, 2007, p. 6).

Tendo em conta estes aspetos, o ideal seria tornar as escolas portuguesas em espaços onde predomina uma educação intercultural, onde é valorizada a diversidade e o respeito pela diferença. É necessário lembrar que os alunos que chegam às escolas portuguesas, provenientes de outros países, para além de enfrentarem os problemas de integração próprios de todas as crianças, têm também de aprender uma nova cultura e, muitas vezes, uma nova língua. O português não é a sua língua materna (LM) nem é uma língua estrangeira (LE), assumindo o estatuto de língua segunda (L2).

Para além de ser uma das línguas do currículo, o português é também a língua de ensino, pelo que é através desta língua – transversal a todas as áreas disciplinares – que os conhecimentos são transmitidos. É, por isso, fundamental que os alunos a dominem ao nível da compreensão, expressão oral e escrita e do conhecimento gramatical. Quem não dominar o português acaba por ser prejudicado, tanto em termos de aprendizagens como no próprio processo de integração.

A escola desempenha um papel fundamental na integração dos alunos estrangeiros, pelo que deve recorrer a todos os esforços para evitar situações de marginalização, preparando os alunos para o “exercício de cidadania, respeitando o Outro e preservando a diversidade linguística” (Gomes, 2006, p. 35). A LBSE (2015) refere que o sistema educativo se organiza de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Mais ainda, o sistema educativo deve também “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” e “assegurar a formação cívica e moral dos jovens”.

Sendo assim, a escola deve implementar uma educação intercultural, procurando promover uma interação entre as diferentes culturas existentes na escola através da troca de experiências afetivas e significativas. Estas devem, sempre que possível, ser articuladas com as outras áreas curriculares para além do Português. Como refere Mendes, seguindo a linha de pensamento de Abdallah-Pretceille, a educação intercultural deve ser “(...) transversal a todo tipo de aprendizagem e a todas as práticas sociais” (Mendes, 2006, p. 137).

É importante que as crianças conheçam os países, as línguas e as culturas dos colegas e se isto acontecer num contexto dinâmico e inserido na matéria que estão a estudar, irá parecer algo natural e, possivelmente, mais fácil de interiorizar. Estas experiências com diferentes línguas e culturas irão resultar numa mais-valia significativa para todos os alunos, permitindo “a reconstrução de representações quanto às línguas e às culturas presentes em sala de aula, criando nos discentes curiosidade, interesse e gosto em aprender essas línguas e aprofundar os conhecimentos sobre os países de origem dos colegas” (Oliveira, 2010, p. 26).





## **CAPÍTULO II – CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS**



## **Capítulo II – Clarificação de conceitos**

### **2.1. Introdução**

Sendo a escola um espaço de encontro de crianças de diferentes países, acaba por ser um lugar riquíssimo em termos de diversidade linguística. Os alunos levam para o contexto escolar a sua língua de origem, a LM; a língua do país de acolhimento, a L2 e, podem ainda aprender ou ter aprendido outra(s) língua(s), em espaço de aula, a(s) LE(s). Desta forma, será feita uma distinção entre os diferentes conceitos, segundo o ponto de vista de vários autores.

De seguida será clarificado o conceito de representações sociais (RS), uma vez que este estudo assenta nas RS dos alunos em relação aos estrangeiros, tanto ao nível da sua língua como da cultura.

### **2.2. Língua Materna**

Segundo Ançã (1999, p. 2), “é quase impossível chegar a uma noção de língua materna unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas”. Este é, de facto, um conceito bastante complexo e difícil de definir.

A LM pode ser compreendida como a primeira língua que a criança aprende. Mateus e Xavier (1990, p. 31), definem-na como “a língua nativa do sujeito que foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”. Também Gallisson e Coste (1983, p. 442) referem que “é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”.

Conforme o próprio nome indica, a LM encontra-se associada à palavra *mãe* e é a primeira língua com que a criança tem contacto, aprendida em contexto familiar. Como costumavam ser as mães a cuidar da educação dos seus filhos, a língua da mãe acabava por ser a primeira língua a ser assimilada pela criança, por isso o termo LM (Cerqueira & Andrade, 2004). Ançã (2005) e Grosso (2005, p. 32) concordam com esta ideia e acrescentam que a LM se apresenta ainda como uma “língua da socialização que por

definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família”.

Para Ançã (2005, p. 37), a definição de LM “pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua (casa/país)”, podendo ser entendida como sinónimo de “língua que se domina melhor”. Também Andrade (1997, p. 54) apresenta uma possível definição de LM como sendo “aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte”.

Contudo, como já foi referido, é muito difícil chegar a um consenso quanto à definição do conceito de LM. Mesmo quando a LM pode corresponder à língua que se domina melhor, também esta definição pode ser facilmente contrariada, uma vez que o domínio de uma língua sofre alterações ao longo da vida; é algo dinâmico e não constante. Para além a LM varia também de acordo com as épocas e as áreas geográficas (Ançã, 1999, 2005).

### **2.3. Língua Não Materna**

A L2 e a LE distinguem-se da LM pela própria natureza, sendo as primeiras de natureza não materna e a última de natureza materna.

Distinguindo objetivamente a LM da Língua Não Materna (LNM) e tendo em conta os contextos de exposição ao *input* linguístico – material verbal ao qual o indivíduo é exposto num dado ambiente de interação social – pode-se considerar que a LM é “a língua de socialização primária a que os indivíduos estão expostos em contextos informais e naturais de interação e a LNM pode ocorrer quer em contextos de interação social informais e naturais, quer em contextos formais e instrucionais” (Martins, 2016, p. 10).

Para além deste ponto, Martins e Pereira (2011) apresentam outros critérios através dos quais é possível distinguir LM de LNM. Um desses critérios é a idade de exposição ao *input* linguístico, uma vez que a LM é a língua a que o indivíduo esteve exposto reiteradamente durante a infância, até ao cinco ou seis anos, e a LNM aprende-se mais tardiamente, após os cinco ou seis anos.

A aquisição das estruturas gramaticais e do léxico de uma LM ocorre obrigatoriamente na presença do *input* linguístico, o que não se verifica na aprendizagem de uma LNM. Para

além disso, a aquisição da LM ocorre sem esforço intencional e sem instrução formal, enquanto a aprendizagem de uma LNM ocorre com esforço deliberado por parte do aprendente e, normalmente, em contextos de instrução formal.

Em relação ao processo de aquisição/aprendizagem, a aquisição da LM conduz a uma proficiência linguística denominada nativa, ao passo que o grau de proficiência linguística dos aprendentes de uma LNM é bastante variável.

### **2.3.1. Língua Estrangeira e Língua Segunda**

Tal como foi referido, a LNM engloba a aquisição de uma L2 e/ou a aprendizagem de uma LE.

Segundo Mateus e Xavier (1990, p. 230), entende-se por LE “a língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência”. Tavares (2007, p. 27) refere que é “a língua do outro, língua aprendida depois da língua materna”.

Já para Ançã (1999, 2005), o termo LE costuma ser utilizado para classificar a aprendizagem e uso de uma língua que não é utilizada nem partilhada pela comunidade circundante e num espaço sem qualquer tipo de estatuto sociopolítico, sendo falada quase exclusivamente na aula da disciplina homónima.

Relativamente à L2, Ançã (2005, p. 38) afirma que esta “pode ser definida por dois tipos de critérios: psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua); sociolinguístico, escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial”. Também para Grosso (2005), uma língua é considerada L2 consoante a ordem de aquisição para fins comunicativos.

Ançã, em 2005, considera que a LP se assume como L2 em diferentes situações, podendo designar-se por língua das raízes (hoje denominada língua das heranças pela escola anglo-saxónica), língua de acolhimento, língua oficial e língua de resistência. Desta forma, é compreendida como língua das raízes quando a comunidade portuguesa se apropria dela em contexto exolingue, como língua mista, a partir da segunda geração; língua de acolhimento quando é aprendida no país de destino, sendo a LP a língua oficial do país de acolhimento; língua oficial, uma vez que existem cinco países africanos que a

adotaram como língua oficial (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe); e língua de resistência quando resiste à imposição de outra língua, como no caso de Timor Leste.

Contudo, não é fácil definir fronteiras entre os diferentes conceitos. Segundo Ançã (2005, p. 38), estes

“surgem em continuum e não em oposição (...) as finalidades das línguas fazem aproximar de novo LM e L2, no que confere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber. Por outro lado, L2 e LE cruzam-se, no que respeita à sua natureza, dado ambas serem línguas de natureza não materna para o aprendente”.

## **2.4. Representações sociais**

As representações são um conceito muito complexo e encontra-se cada vez mais presente no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

No seu estudo, Simões (2006, p. 109) refere que as “representações individuais serão fenómenos específicos, enquanto que as sociais servem a coesão social pela sua produção colectiva e pela circulação no discurso público”. Para além disso, as representações são sociais uma vez que caracterizam determinado grupo social, isto é, são partilhadas por um grupo de indivíduos.

Reste (2014, p. 159), baseada em Jodelet (1989) considera que as RS são “formas de conhecimento prático, socialmente elaborado e compartilhado que constroem a nossa realidade social e que permitem ao indivíduo adaptar-se e agir sobre o mundo exterior e sobre os outros”.

Para Jodelet (1989, citada por Lúcio, 2012, p. 27), as RS são “sistemas de interpretação que orientam o nosso comportamento e regulam a nossa relação com os outros” e estão relacionadas com a forma “como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos do nosso dia-a-dia, as informações e os acontecimentos do contexto onde estamos inseridos, partindo da nossa própria experiência”, sendo através delas que “se difunde e assimila o conhecimento, se constroem identidades pessoais e sociais”.

As RS são, então, uma forma de interpretação da realidade que nasce do senso comum e da experiência de vida do indivíduo, enquanto ser individual ou pertencente a um grupo,

modificando-se ao longo de gerações. Esta forma de interpretar a realidade é capaz de “explicar os comportamentos individuais e as relações sociais e que se caracteriza pela natureza evolutiva, fortemente dependente dos seus contextos de produção e de circulação” (Araújo e Sá & Pinto, 2006, p. 227).

As RS aproximam-se daquilo a que antes se dava o nome de mitos e crenças de determinadas comunidades e, tal como antes, estão presentes em todas as sociedades. As RS constroem-se nos indivíduos através da receção e processamento da informação e como forma de construção da sua própria realidade, uma vez que têm como objetivo dar sentido ou atribuir significado à realidade (Vala, 2000).

Apoiada nos estudos de Moscovici (1961, 1972, 1976), Simões (2006) refere que as RS ajudam o indivíduo a construir os limites entre o seu grupo e os outros, definindo proximidades, distâncias e/ou incompatibilidades. Desta forma, as RS são uma forma de identidade social, uma vez que partilhá-las é pertencer a um grupo.

Relativamente à área da diversidade linguística e cultural, as RS surgem como uma forma de resposta para as necessidades da sociedade cada vez mais multicultural, com o objetivo de desenvolver e melhorar as relações de interculturalidade. Desta forma, estas RS são a base de estudos que procuram compreender a sua influência na comunicação intercultural e nos processos de ensino-aprendizagens de línguas. É importante prestar atenção às RS nas escolas, pois é a partir destas que as relações se constroem e produzem “trocas interpessoais e intergrupais, utensílios cognitivos e semióticos e marcadores de identidade” (Araújo e Sá & Pinto, 2006, p. 230). As RS de um determinado indivíduo poderão influenciar outros indivíduos e a forma de interação com outros indivíduos ou outros grupos, moldando a personalidade de cada um, dos grupos e da própria sociedade (Cordeiro, 2013).

Ainda no contexto escolar, as RS poderão também surgir das conceções que os professores e, particularmente os alunos, têm da língua e dos objetivos de ensino-aprendizagem, o que influencia as RS da comunidade escolar e especificamente dos alunos. Os manuais escolares poderão também estar na origem das RS, bem como a literatura, a publicidade e os *media*. Importa ainda lembrar as RS dos alunos são influenciadas pela família e amigos, assim como pelos grupos de pares (Simões, 2006).

Uma vez que é impossível evitar a formação e a propagação das RS, importa perceber como as trabalhar, nomeadamente dentro da sala de aula, como fator que poderá ser

determinante para no ensino/aprendizagem de línguas. As RS do aluno em relação ao Outro e às diferentes línguas é um dos aspetos que o professor deve ter em conta, uma vez que é através das RS, positivas e negativas, que os indivíduos desenvolvem os denominados estereótipos e preconceitos.

Peres (2006, p. 132) descreve o estereótipo como sendo uma “Ideia preconcebida, geralmente estandardizada, sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos sem conhecimento das suas especificidades”. Contudo, para o mesmo autor, os estereótipos podem construir, nos indivíduos ou na sociedade, uma ideia “preconcebida, geralmente de sentido pejorativo, em relação a um indivíduo ou grupo de indivíduos, baseada em «falsas» características”.

Apesar de continuar a associar-se estereótipo a um sentido negativo, os estereótipos podem também ser de natureza positiva. Simões (2006, p. 125) refere que os estereótipos “resultam ou de uma simplificação ou de uma generalização de determinada informação em relação ao objecto em questão, mostrando-se normalmente rígidos e resistentes a provas que os contrariem”.

Para Reste (2014, p. 164) os estereótipos são “generalizações onde estão contidos os conhecimentos e expectativas que irão determinar os nossos julgamentos e avaliações acerca de grupos humanos e dos seus membros” e têm como principal função “simplificar ou sistematizar a informação recebida do meio, tendo em vista a adaptação cognitiva e comportamental”. No campo educacional o mais importante não é verificar a veracidade dos estereótipos, mas sim perceber o seu efeito social, isto é, a forma como podem afetar as relações entre indivíduos e grupos e a aprendizagem de línguas. O professor deve procurar uma forma de transformar os estereótipos negativos em positivos, de forma a facilitar o contacto intercultural (Simões, 2006).

As RS podem também manifestar-se sob a forma de preconceitos. Estes são “atitudes, geralmente desfavoráveis, que estão na base da emergência de fenómenos de conflito e de discriminação entre grupos sociais, quando se verificam situações de limitação de recursos, incompatibilidade de objetivos, assimetria de poder” (Reste, 2014, p. 163).

Tal como acontece com os estereótipos, os preconceitos são uma forma de entender a realidade. No entanto, quando a realidade não agrada ao indivíduo torna-se mais fácil modificar a sua interpretação do que o preconceito, uma vez que este é de natureza



bastante fixa e, como tal, difícil de alterar ou eliminar (Simões, 2006). Os preconceitos mais comuns encontram-se relacionados com a pertença a grupos, como os sexuais, raciais e étnicos, questões religiosas e clivagens geográficas ou temporais. Este tipo de RS pode-se expressar através de estereótipos, do desprezo ou evitamento e/ou hostilidade para com os indivíduos ou grupos avaliados. Este último ponto é o mais preocupante, uma vez que se pode manifestar de diferentes formas:

“A expressão do preconceito, através da hostilidade, pode assumir distintos graus de intensidade: a) verbalização negativa, onde se expressam verbalmente sentimentos negativos sobre membros de determinados grupos; b) evitamento, mais ativo, em que se procura evitar o contacto com membros do grupo que se hostiliza; c) discriminação, que exclui, ou seja, tem consequências práticas para os membros de determinado grupo hostilizado; d) ataque físico, que se traduz em violência física; e) extermínio, levada a cabo pelos genocídios étnicos e religiosos” (Reste, 2014, p. 164)

A hostilidade para com os estrangeiros poderá representar indícios de xenofobia ou de racismo perante outros indivíduos ou grupos. Em relação a estes dois conceitos, apesar de parecerem semelhantes, é importante fazer uma distinção.

Para Peres (2006, p. 132), a xenofobia é “uma forma de estar na vida que se traduz em antipatia, desrespeito, ou mesmo ódio pelos estrangeiros”. Já o racismo é uma “forma apriorística de classificar grupos humanos (“superiores” e “inferiores”), a partir das suas características biológicas e culturais (cor, raça, etnia, religião,...), que fomentam atitudes de desigualdade e discriminação”.

Numa sociedade multicultural, estes sentimentos discriminatórios e, muitas vezes, violentos têm tendência a surgir e a propagar-se em relação a grupos com diferentes etnias, línguas e culturas. Este é um aspeto que é urgente combater, para que os estrangeiros que vivem em Portugal se sintam acolhidos, estimados e respeitados.

A origem dos preconceitos é infinita, mas importa alertar para a influência dos *media* e da comunidade escolar. As escolas devem estar atentas a todo o tipo de comportamentos, físicos ou verbais, dos alunos portugueses para com os alunos imigrantes, de forma a combater atitudes discriminatórias. O papel da escola e dos professores é fundamental nesta questão, uma vez que lhes cabe desenvolver um trabalho que possibilite a desconstrução destes preconceitos negativos e consciencializar os alunos acerca da importância da diversidade linguística e cultural e do respeito pelo Outro. É essencial que

se crie uma dinâmica de inter-relação social e que se promovam representações positivas através da troca de experiências entre os alunos.

## **CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



## **Capítulo III – Enquadramento metodológico**

### **3.1. Introdução**

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o estudo empírico que integra este Relatório, pelo que importa debruçarmo-nos sobre as questões metodológicas adotadas para este projeto. Deste modo, irão ser apresentados os objetivos e as finalidades da investigação, o público-alvo, o paradigma investigativo, o tipo de estudo e o instrumento de recolha de dados aplicado, bem como a recolha de dados em si mesma e a análise e interpretação dos resultados.

### **3.2. Objetivos e finalidade do estudo**

Este projeto tem como finalidade sensibilizar os alunos para uma educação intercultural, de modo a promover a aceitação e o respeito pelo outro, pela sua língua e pela sua cultura. Para além disso, pretende-se analisar quais são as representações que os alunos têm dos estrangeiros, tanto a nível cultural como linguístico. Assim, é importante questionar:

- ✓ Qual foi o contacto dos alunos com línguas e culturas estrangeiras ao longo das suas vidas?
- ✓ Quais as representações dos alunos relativamente aos estrangeiros?
- ✓ Quais os motivos da preferência/rejeição de determinadas línguas e culturas?
- ✓ De que modo é que os alunos encaram o racismo?

Recorda-se que os objetivos definidos para este trabalho são:

- ✓ Identificar os conhecimentos ou experiências que os alunos têm sobre línguas e culturas, através das suas biografias linguísticas.
- ✓ Analisar as representações sociais dos alunos sobre os estrangeiros quanto à sua língua e cultura.
- ✓ Sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural.

### **3.3. Tipo e método de investigação**

O objetivo deste estudo é compreender qual a forma de contacto dos alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB com outras línguas e promover o apreço pela diversidade linguística e cultural, levando-os a respeitar as diferenças.

Na área educacional a realidade é bastante complexa, pois depende de um conjunto de fatores como os socioeconómicos e histórico-políticos e está relacionada com várias crenças, valores e até com a imaginação própria das crianças. Por isso, é necessário saber utilizar uma metodologia adequada para compreender essa realidade.

Neste estudo optou-se por uma investigação descritiva, uma vez que esta “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213). Por outras palavras, este estudo tinha como principal objetivo compreender e explicar dados relativos ao contexto educativo e, por isso mesmo, os dados deste tipo de investigação são “...normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213), mas podem também ser recolhidos sob a forma de entrevistas e de observação direta.

Apesar de não cumprir todas as características, este estudo pode também aproximar-se do campo da investigação-ação, uma vez que “é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Também Latorre (2003, p. 23) afirma que “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”.

Importa perceber que características tem este estudo para que se possa aproximar duma investigação-ação. De entre algumas das particularidades da investigação-ação mencionadas por Latorre (2003), este estudo partilha algumas delas, como: ser participativo, pois a investigação segue uma espiral introspetiva: planificação – ação – observação e reflexão; implica mudanças que afetam as pessoas; e realiza análises críticas das situações.

Para além disso, este trabalho também vai ao encontro de algumas das finalidades da investigação-ação, sendo estas: aproximar-se da realidade, vinculando a mudança e o conhecimento; fazer do professor o protagonista da investigação.

De facto, algo que se deve destacar neste estudo é o facto de pretender realizar mudanças nas pessoas envolvidas. Ao longo do projeto, procurou-se refletir sobre o que foi feito e sobre os resultados obtidos para planificar a sessão de sensibilização para a diversidade cultural e linguística, de modo a produzir as mudanças desejadas nas pessoas envolvidas.

Relativamente à natureza dos dados recolhidos e à análise dos mesmos dados, este trabalho segue o método qualitativo, uma vez que este “privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal & Lopes, 2011, p. 17).

Para Bogdan e Bicklen (1994), a investigação qualitativa na educação caracteriza-se por ser indutiva, naturalista, holística e descritiva. Este estudo insere-se na investigação qualitativa por possuir estas mesmas características. De facto, baseia-se na observação de casos particulares para definir hipóteses de carácter geral (parte do particular para o geral) e os dados são recolhidos no ambiente natural dos alunos – a escola –, através da interação direta com estes. Para além disso, é dada maior importância ao processo do que ao produto, pois o investigador tenta compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos alunos, pelo que é um estudo holístico. Este estudo é também descritivo, pois é feita uma descrição resultante dos dados recolhidos.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), para levar a cabo um trabalho investigativo, é necessário seguir as seguintes fases: definição da problemática do estudo, revisão de literatura, formulação das questões de investigação, definição da população-alvo e da dimensão da amostra, determinação da técnica de recolha de dados, seleção ou desenvolvimento do instrumento de recolha mais adequado, aplicação deste, interpretação dos dados e, por fim, tirar conclusões.

De acordo com Pardal e Lopes (2011), “pode definir-se método como um conjunto de operações que visam alcançar determinados objetivos, em que existe um corpo orientador da pesquisa, que obedece a regras, permitindo selecionar e articular técnicas para que seja

possível o processo de verificação empírica”. Foi então o método qualitativo que orientou este estudo.

### **3.4. Participantes**

Como refere Coutinho (2011, p. 85), a população “é o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum”. No âmbito dos estudos sociais, os participantes não podem ser escolhidos aleatoriamente, pelo que o investigador deve seleccionar os sujeitos de acordo com um critério estratégico pessoal: ou por serem aqueles que possuem um maior conhecimento sobre o problema em estudo, por serem mais facilmente abordáveis ou por se voluntariarem para trabalhar com o investigador (Aires, 2011). Deste modo, o investigador estará a seleccionar a sua amostra, isto é, “o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída”, sendo o sujeito “o indivíduo de quem se recolhem dados (participantes na investigação qualitativa)” (Coutinho, 2011, p. 85).

No caso deste estudo, foram seleccionados 18 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB de uma escola do distrito de Aveiro. Trata-se, pois, de uma amostra não probabilística por conveniência, uma vez que foi escolhida de acordo com os critérios pessoais do investigador (Carmo & Ferreira, 1998) e porque foi utilizado um grupo intacto já constituído – uma turma – e os resultados obtidos neste estudo dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em questão (Coutinho, 2011).

Conforme Pardal e Lopes (2011), uma amostra deste tipo sofre diversas limitações, sendo uma delas a subjetividade, pelo que as conclusões deste estudo serão generalizações empíricas.

No ponto seguinte será caracterizada a referida amostra.



### 3.4.1. Caracterização da turma

Este estudo de investigação desenvolveu-se na turma em que me encontrava a estagiar, no âmbito da unidade curricular de PPS. A turma do 4.º ano em estudo é composta por 21 alunos, sendo sete do género masculino e 14 do género feminino. Destes 21 alunos, 18 têm nove anos e três têm dez anos, verificando-se uma certa homogeneidade no que respeita às idades dos sujeitos em estudo.

Há 14 alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade, 4 alunos que reprovaram no passado ano letivo, estando atualmente a repetir o 3.º ano, e ainda uma aluna que se encontra no 3.º ano pela primeira vez. Fazem também parte da turma dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE), os quais seguem currículos educativos adaptados.

Esta é uma turma bastante heterogénea, tanto a nível socioeconómico como ao nível do rendimento escolar. De modo a compreender o ambiente familiar e os métodos de estudo dos alunos, foram distribuídos questionários para serem preenchidos pelos encarregados de educação na primeira semana de aulas (ver Anexo 1). Dos 21 questionários distribuídos, apenas foram entregues 17 e passa-se a mencionar os resultados mais relevantes.

Todos os alunos possuem Português Língua Materna (PLM) e 19 dos alunos são de nacionalidade portuguesa, havendo um aluno de nacionalidade angolana e um outro aluno com dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira). A maior parte dos pais/encarregados de educação dos alunos são também de nacionalidade portuguesa, contudo há três progenitores com nacionalidade estrangeira (russa, angolana e inglesa) e ainda um com dupla nacionalidade (francesa e portuguesa).

Relativamente às habilitações literárias dos pais/encarregados de educação dos alunos, a maioria terminou o ciclo de estudos no 3.º CEB. Há ainda dois alunos cujos pais terminaram os estudos no 1.º CEB e três alunos cujos pais obtiveram um curso superior. Os pais/encarregados de educação dos restantes alunos terminaram os estudos no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) ou no Ensino Secundário.

Quanto ao agregado familiar, treze dos alunos vivem com os pais, sendo que oito desses alunos vivem também com os irmãos. Três dos alunos vivem apenas com a mãe e, desses três, um vive também com a irmã e outro vive também com o irmão e com o

padrasto. Há ainda dois alunos que vivem com a família alargada. Todos os alunos vivem no concelho de Aveiro.

Em relação aos “Hábitos de estudo do aluno”, todos os encarregados de educação responderam que os alunos estudam num espaço com boas condições e têm materiais em casa que os ajudam a estudar, à exceção de um encarregado, que respondeu que o espaço não tinha boas condições. Em relação à facilidade de compreensão das matérias, nove encarregados de educação responderam que os seus educandos não compreendem com facilidade, sete responderam que estes compreendem com facilidade e houve ainda uma resposta “mais ou menos”.

Grande parte dos alunos mostra ter dificuldade na resolução de problemas matemáticos e ao nível da correção ortográfica em Português. No entanto, a maior dificuldade reside ao nível da concentração e de empenho nas tarefas, uma vez que muitos alunos se distraem facilmente e alguns cansam-se rapidamente durante a execução das tarefas, pelo que é necessário incentivá-los constantemente para trabalhar.

Dos 21 alunos pertencentes à turma apenas 18 compõem a amostra. Um dos alunos apenas esteve presente em duas das sessões, pelo que não pode ser considerado como um dos sujeitos do estudo. Os dois alunos com NEE também não responderam aos questionários e não estiveram presentes em todas as sessões, pelo que também não fazem, também, parte da amostra.

### **3.5. Instrumentos de recolha de dados**

As técnicas de recolha de dados “são um instrumento de trabalho que viabilizam a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste um método” (Pardal & Lopes, 2011, p. 48).

De acordo com Aires (2011, p. 24), a “selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo”. É necessário saber seleccionar, de entre os variados instrumentos de recolha de dados, aquele(s) que mais se adequa(m) à nossa investigação.

No caso deste estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram inquéritos por questionário, biografias linguísticas e entrevistas.

### 3.5.1. Inquérito por questionário

Citando Quivy e Campenhoudt (2008, p. 188), o inquérito por questionário consiste

“em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

Segundo o mesmo autor (2008, p. 188), o questionário pode ser de administração indireta quando é o próprio inquiridor que o completa, através de respostas dadas pelos sujeitos, ou de administração direta quando é o inquirido quem o preenche. Neste caso, deverão ser dadas todas as explicações úteis para o preenchimento do dado questionário.

Um dos principais objetivos para os quais este método é adequado é o conhecimento de uma população e as suas representações. É o instrumento mais utilizado na área das ciências sociais e tem algumas vantagens, como o anonimato dos inquiridos (caso seja através de administração direta), o que aumenta a autenticidade das respostas e a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados”, o que permite proceder a várias análises de correlação. No entanto, este instrumento de recolha de dados tem também algumas desvantagens, uma vez que pode haver alguma dificuldade na compreensão das questões, pode haver influência nas respostas se os questionários forem respondidos em grupo e há ainda a questão da credibilidade das respostas (Pardal & Lopes, 2011; Quivy & Campenhoudt, 2008). Uma vez que, no caso deste trabalho, os questionários foram implementados em alunos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, estas desvantagens tomam uma dimensão ampliada.

Há, no entanto, formas de contornar estas questões e tornar o método mais fiável: “rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência

entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190).

#### 3.5.1.1. Biografia linguística

No *Portfolio Europeu de Línguas (PEL) – Educação Básica*, é possível verificar que um dos objetivos principais do Conselho da Europa é “suscitar a tomada de consciência de uma identidade cultural europeia e de desenvolver a compreensão mútua entre os povos de culturas diferentes”. O PEL surge, então, como um “documento pessoal concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais” (ME, 2001, p. 1).

A biografia linguística é uma das partes constituintes do PEL e consiste numa forma de registo da história linguística do aluno, assim como na tomada de consciência dos contactos linguísticos e culturais que estabeleceu. Este instrumento surge relacionado com as questões da diversidade cultural, da pluralidade linguística e da necessidade de valorizar as línguas com que os alunos contactam nas diversas situações (Silva, 2012).

Silva (2012, p. 29) acrescenta que ao analisar o conceito de autobiografia, podemos constatar que este gira em torno de três eixos: “o Eu (Auto) diz respeito à identidade, à autoconsciência de si mesmo; a vida (Bio) afirma a continuidade vital dessa identidade, o seu desenvolvimento histórico; e a escrita (Grafia) consiste na técnica utilizada para o registo da sua história” (conforme Gusdorf, 1991).

Andrade, Martins e Leite (2002) afirmam também que a biografia linguística se assume “como reveladora de uma história de vida e de representações relativamente às línguas, às suas funções e estatutos na vida dos sujeitos, estatutos que podem ser formais e informais” (pp. 78-79). As mesmas autoras (2002) declaram que é possível verificar mudanças a nível cognitivo e afetivo. A nível cognitivo é esperado um desenvolvimento de competências de cariz metalinguístico e metacognitivo, o que facilita o acesso ao domínio de línguas, incluindo a LM. Já ao nível afetivo é expectável que exista uma mudança de representações face às línguas minoritárias, de modo a que haja curiosidade e interesse

pelas mesmas, vontade de as aprender no futuro e uma maior afetividade e abertura ao outro.

Da análise das biografias linguísticas dos alunos, é possível identificar as línguas que estes falam, escrevem e percebem, o tipo de contacto que já tiveram com outras línguas e que línguas gostariam de aprender. No caso deste estudo, a biografia linguística foi construída através de um inquérito por questionário.

### 3.5.2. Entrevista

Outro dos instrumentos de recolha de dados mais utilizado no âmbito dos estudos sociais é a entrevista que, ao contrário do inquérito por questionário, permite um contacto direto entre o investigador e os sujeitos em estudo e caracteriza-se por uma baixa diretividade por parte deste (Quivy & Campenhoudt, 2008).

As entrevistas podem ser estruturadas – quando há um conjunto de perguntas pré-estabelecidas para serem colocadas ao entrevistado – ou não estruturadas – quando as perguntas não são estabelecidas previamente e surgem no decorrer da interação entre o entrevistador e o entrevistado (Aires, 2011). Neste estudo foi utilizada a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, uma vez que não foi uma conversação totalmente aberta nem foi guiada por um número de perguntas rígidas. Foi possível alterar a ordem das perguntas e colocar questões relativas aos discursos dos sujeitos, podendo estes falar abertamente. Contudo, quando os entrevistados se desviavam dos objetivos do estudo, foi necessário reencaminhar a entrevista para que se voltasse à problemática em questão.

É possível entrevistar apenas um único sujeito ou realizar uma entrevista a um grupo de pessoas (entrevista de grupo). Neste caso, “trata-se de uma metodologia de recolha de dados que, em vez do clássico pergunta-resposta da entrevista individual, adopta o formato de uma discussão guiada pelo investigador a um grupo” (Coutinho, 2011, p. 101). Neste trabalho foram utilizadas as duas vertentes da entrevista, uma vez que houve um momento de entrevista de grupo e outro momento de entrevistas individuais.

Há algumas vantagens na utilização de entrevistas como instrumento de recolha de dados, nomeadamente o grau de profundidade dos elementos recolhidos e a flexibilidade

existente neste tipo de técnica. Contudo, esta mesma flexibilidade pode interferir no à-vontade dos inquiridos, tornando-os demasiado relaxados ou, pelo contrário, intimidados no momento da conversação. Para além disso, os dados recolhidos durante a forma de entrevista não se encontram sob uma forma que necessite um modo de análise particular, pelo que os métodos de recolha e de análise dos dados devem ser escolhidos e concebidos em simultâneo (Quivy & Campenhoudt, 2008).

### **3.6. Recolha de dados**

A recolha da informação para o presente estudo teve como base o preenchimento de um questionário, sendo que a segunda parte deste serviu como base para a construção da biografia linguística de cada aluno, e duas entrevistas. Estes instrumentos foram implementados no ano letivo 2016/2017, mais precisamente entre os dias 9 e 12 de janeiro de 2017 e os participantes foram 18 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB de uma escola do distrito de Aveiro, conforme mencionado anteriormente.

Estes instrumentos foram aplicados na segunda semana de aulas do 2.º trimestre e a minha proximidade aos alunos era grande, uma vez que tinha sido professora estagiária da turma durante o 1.º semestre, no âmbito da PPS. No entanto, na data de implementação dos instrumentos, apenas assumi o papel de investigadora e estive presente todos os dias durante esta fase de recolha de dados, de modo a esclarecer possíveis dúvidas, perceber se estavam a responder com seriedade ao que lhes era pedido e incentivando-os a preencher os questionários.

O questionário e as entrevistas foram elaborados tendo em conta o tema proposto para este Relatório e as leituras que foram realizadas para abordar o tema. Em relação ao questionário, este foi também baseado nos estudos de Cordeiro (2013), Lúcio (2012), Martins (2016) e Silva (2012), que utilizaram igualmente o questionário como instrumento de recolha de dados. No que diz respeito à parte do questionário referente à biografia linguística dos alunos, o *Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica* (ME, 2001) serviu de apoio para a sua realização. O questionário foi previamente revisto pela orientadora da Universidade e pela orientadora cooperante, de modo a verificar se seria

necessária alguma correção. Após as devidas reformulações pôde então ser aplicado aos alunos da turma.

Antes de se proceder à distribuição dos questionários, todas as questões foram lidas em voz alta para os alunos, de modo a clarificar aquilo que era pedido e responder a possíveis dúvidas que surgissem. No geral não houve dificuldades no preenchimento dos questionários, apesar de ser necessário incentivar os alunos para que respondessem a todas as questões dentro do tempo disponível. No que respeita às entrevistas, o anonimato dos inquiridos foi garantido e foi pedido que respondessem às questões colocadas, sendo que não havia respostas certas nem erradas.

Posteriormente proceder-se-á à descrição mais detalhada dos questionários e das entrevistas.

#### 3.6.1. Inquérito por questionário

Como foi referido, este instrumento de recolha de dados resultou de leituras realizadas para a realização do presente Relatório e da consulta de outros questionários já implementados. O questionário utilizado para este estudo foi adaptado tendo em conta as características dos alunos a que iria ser implementado, nomeadamente a sua faixa etária, os anos de escolaridade, as suas vivências pessoais (ver Anexo 2).

Encontra-se distribuído por um conjunto de perguntas fechadas, direcionando os alunos para um determinado tipo de resposta, e por algumas perguntas de resposta aberta, possibilitando os alunos de fundamentar as suas opiniões, utilizar as suas palavras livremente e utilizar o desenho como forma de expressão.

O questionário foi implementado em três dias diferentes, de acordo com o que era pretendido para este relatório, e encontra-se dividido em diferentes partes.

No primeiro dia, os alunos apresentaram a sua **conceção sobre línguas e culturas**, através da ilustração (ver Anexo 3) de uma pessoa de um determinado país ou cultura e a respetiva legenda da figura, indicando quais as características dessa pessoa. Esta foi o primeiro ponto do questionário a ser abordado, para que os alunos dessem uma resposta sem estarem influenciados pelas sessões seguintes, tanto minhas como da Mariana Silva,

minha colega de estágio, que iria também abordar a diversidade no mundo. Com esta questão, pretendia-se perceber qual era a primeira concepção dos alunos sobre as línguas e culturas em estudo.

No segundo dia, os alunos preencheram as outras partes do questionário, sendo a primeira delas a **identificação**, onde são recolhidos dados referentes ao nome dos alunos, à idade, à naturalidade e à nacionalidade.

Na fase seguinte, procede-se à construção da biografia linguística dos alunos. Primeiro, faz-se uma **avaliação dos níveis de proficiência linguística** dos alunos, onde estes indicam a(s) língua(s) que falam, as línguas da família, a(s) língua(s) que não falam mas já ouviram falar, a(s) língua(s) que escrevem, a(s) língua(s) que não escrevem mas já viram escrita(s) e a(s) língua(s) que não falam nem escrevem, mas que percebem. Posteriormente, os alunos registam as suas **experiências com línguas** e a utilização das línguas que conhecem, assinalam as línguas que utilizam em diferentes contextos, os locais ou circunstâncias em que aprenderam essas línguas, como e com quem as aprenderam, que língua(s) gostavam de aprender e se conhecem alguém de nacionalidade estrangeira ou que fale outra língua.

Após isto, na terceira parte do questionário, os alunos voltam a apresentar as suas **concepções sobre as línguas e culturas**, desta vez de forma mais aprofundada. Tendo como base uma situação hipotética – conhecer crianças de diferentes nacionalidades num Centro de Atividades nos Tempos Livres e poder levar uma para passar o fim de semana consigo – os alunos indicam qual a primeira criança com quem iriam brincar; se gostavam de levar uma criança a passar o fim de semana consigo; escolhem, por ordem de preferência, as crianças com quem queriam passar o fim de semana, justificando as suas escolhas; indicam se gostavam de levar essa criança a passear, onde a levavam e que atividades faziam com ela. Por fim, assinalam se acham positivo conhecer pessoas com outras línguas e culturas (ver Anexo 4).

Na quarta sessão, os alunos preencheram novamente a parte do questionário relativa às concepções sobre as línguas e culturas, excetuando a realização dos desenhos. Pretendia-se averiguar se as suas concepções tinham sido alteradas tendo em conta a terceira sessão, que serviu como ação de sensibilização para a diversidade cultural. Como última fase, os alunos fazem pequenas **reflexões individuais**, acerca das atividades desenvolvidas: o que aprendeu e o que mais gostou.



É de referir que na primeira e segunda sessão, os questionários foram preenchidos pelo método da implementação direta, sendo que foram os alunos a responder diretamente às questões. Contudo, devido à falta de tempo, na quarta sessão os questionários foram respondidos pelo método da investigação indireta, uma vez que fui eu, enquanto investigadora, que os preenchi, através das respostas dadas pelos alunos.

### 3.6.2. Entrevistas

Para este estudo foram realizadas entrevistas de dois tipos: uma de grupo e entrevistas individuais, sendo todas de carácter semiestruturado, uma vez que não houve um número de perguntas estabelecidas e estas surgiam durante as conversações com os alunos. No entanto, por vezes foi necessário conduzir os inquiridos para a área em estudo, uma vez que estes se desviavam do tema. Tal como aconteceu no questionário, as entrevistas foram implementadas tendo em conta as características dos participantes do estudo.

As entrevistas foram gravadas em formato áudio e vídeo, pois considerou-se importante registar os gestos e as atitudes dos alunos durante a implementação deste instrumento de recolha de dados. Foi dito aos alunos que não existiam respostas corretas nem incorretas e foi-lhes pedido que respondessem com o máximo de sinceridade às questões colocadas.

A realização das entrevistas foi dividida em dois dias, tendo ocorrido a entrevista de grupo na terceira sessão e as entrevistas individuais foram implementadas na quarta e última sessão.

A entrevista de grupo dividiu-se em três momentos, sendo que o primeiro está relacionado com uma **avaliação dos níveis de proficiência linguística**, uma vez que os alunos indicaram quais as línguas que conheciam de um conjunto de línguas apresentadas. Acabou por ser também abordada a **experiência com línguas** dos inquiridos, pois estes explicaram como é que conheciam determinadas línguas.

Numa segunda parte, procedeu-se à **consciencialização** da existência de discriminação e racismo para com pessoas de diferentes raças e culturas ou de línguas diferentes. Neste ponto, foi apresentado um vídeo sobre racismo aos alunos e estes manifestaram a sua

opinião, indicando se eram capazes de discriminar outra pessoa pela sua cor de pele, nacionalidade, língua ou cultura.

Por fim, houve um último momento para os alunos apresentarem as suas **concepções sobre as línguas e culturas**. Para isso, foram projetadas várias imagens de crianças de diferentes países e culturas e os alunos respondiam se gostariam ou não de conhecer e brincar com essas crianças, justificando as suas respostas.

Nas entrevistas individuais, o principal objetivo era perceber qual a opinião dos alunos sobre o racismo e se já tinham presenciado situações de discriminação racial. Para isso, num primeiro momento questionou-se como é que os alunos se tinham sentido ao visualizar o vídeo da sessão anterior, em que algumas crianças tinham de discriminar uma mulher de raça negra para interpretar um papel. Pergunta-se se seriam capazes de o fazer a alguém, sendo ou não algo fictício ou sob pressão de grupos.

Posteriormente, pergunta-se aos alunos se sabem o que é racismo, pede-se que deem a sua definição do mesmo e a sua opinião sobre o assunto. Depois, questiona-se se já presenciaram alguma situação em que uma pessoa tenha sido vítima de discriminação racial, se já viram uma ocorrência dessas na escola e como é consideram que a vítima se tinha sentido. Por fim, pede-se que aos alunos que digam uma frase dirigida às pessoas que discriminam outras devido à sua raça.

Num último momento, pergunta-se aos inquiridos se consideram interessante conhecer pessoas de diferentes línguas e culturas, pedindo que justifiquem a sua resposta e questiona-se se têm algo mais a comentar sobre o tema em questão.

### **3.7. Descrição das sessões de intervenção**

A recolha de dados para o presente relatório dividiu-se em quatro sessões e todas decorreram na sala de aulas habitual dos alunos, à exceção das entrevistas individuais que se realizaram num gabinete ao lado da sala de aula. A primeira e a segunda sessões ocorreram de manhã e as restantes à tarde, tendo a professora de turma estado presente em todas as sessões, assim como a minha colega de estágio.

A primeira sessão ocorreu no dia 9 de janeiro de 2017 e durou cerca de uma hora e 30 minutos. Nesta sessão pedi aos alunos que desenhassem oito indivíduos, do género

masculino ou feminino, de diferentes línguas/culturas, sendo eles: português, inglês, francês, angolano, russo, brasileiro, cigano e sírio. Depois, teriam de optar entre escolher desenhar um indivíduo mexicano ou um polaco, justificando a sua escolha. Após isto, teriam de legendar os desenhos, indicando características de cada um dos indivíduos.

Os desenhos são parte do questionário implementado mas, tal como indicado anteriormente, considerou-se mais adequado ser este o primeiro momento de recolha de dados, uma vez que os alunos ainda não tinham sido influenciados por nenhuma sessão de intervenção. Foi sempre pedido aos alunos que desenhassem e descrevessem os indivíduos conforme as suas ideias e opiniões.

Na sessão seguinte, foi implementado o inquérito por questionário aos 18 alunos participantes no estudo. Conforme descrito anteriormente, antes de se proceder à distribuição dos questionários fez-se uma leitura conjunta de todas as questões e realizou-se os esclarecimentos necessários. Esta sessão estava planeada para uma hora e 30 minutos, mas acabou por durar cerca de três horas, uma vez que alguns alunos precisaram de mais tempo para refletir sobre algumas questões.

A primeira parte do questionário remetia para a identificação dos alunos, a segunda parte servia de base para a construção da biografia linguística dos alunos e a terceira parte dizia respeito às conceções dos alunos sobre as línguas e culturas.

A terceira sessão tinha como objetivo principal sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural existente no mundo, tendo como foco principal as nacionalidades/culturas abordadas no questionário, e durou cerca de uma hora e 30 minutos. Nesta sessão procedeu-se à recolha de dados através de uma entrevista de grupo, pelo que grande parte da sessão foi registada em formato audiovisual.

Para iniciar esta sessão, foi apresentada uma gravação em que “Bom Dia” e “Amo-te” são pronunciados em diferentes línguas: português, espanhol, árabe, inglês, francês, romeno, russo e polaco. No fim da gravação, perguntou-se aos alunos quais as línguas que tinham conseguido identificar e se sabiam falar essas línguas.

De seguida, foi projetado o vídeo “Ninguém nasce racista” ([www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0](http://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0)), que retrata uma experiência social realizada com crianças sobre discriminação racial. Nesta experiência, algumas crianças são

convidadas a sentar-se em frente a uma mulher de raça negra e, olhando-a nos olhos, têm de pronunciar algumas das falas que leram previamente num guião, como se estivessem a contracenar. Algumas das frases que têm de dizer são “Não gosto da sua cor de pele” e “O seu cabelo parece uma esponja”. Depois, falam sobre preconceito e racismo e partilham algumas experiências pessoais sobre discriminação. Após a apresentação do vídeo, foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião sobre o que tinham visualizado e questionou-se o que fariam se estivessem no lugar daquelas crianças. Perguntou-se ainda aos alunos se sabiam o que era discriminação e racismo e, depois, falou-se sobre o respeito por todas as línguas, raças e culturas.

Depois, foram projetadas, no quadro da sala de aula, imagens de crianças dos diferentes países (Portugal, Inglaterra, França, Rússia, Angola, Brasil, Síria, México e Polónia) e cultura (Cigana) em estudo e pediu-se aos alunos que comentassem cada uma das imagens, dizendo se gostariam de brincar com as crianças representadas e que justificassem a sua escolha. Por fim, foram projetados alguns vídeos com características dos países sobre os quais os alunos mostraram menos interesse, nomeadamente as paisagens, danças típicas e algumas frases básicas.

Na quarta e última sessão, procedeu-se à distribuição da terceira parte do questionário, para verificar se tinham existido alterações nas conceções dos alunos sobre línguas e culturas e nas suas preferências por determinados países ou línguas.

Depois, realizaram-se as entrevistas individuais num gabinete ao lado da sala de aula. No momento da entrevista cada aluno encontrava-se apenas comigo, de modo a poder sentir-se o mais confortável possível para dar a sua opinião e partilhar as suas experiências. Como foi explicado anteriormente, as entrevistas foram gravadas sob a forma audiovisual.

Nestas entrevistas, tal como já foi referido, os alunos falaram sobre o vídeo de discriminação racial que tinham visualizado no dia anterior, partilharam algumas experiências pessoais que envolvessem racismo, explicaram o seu conceito de racismo e deixaram uma mensagem às pessoas que discriminam outras devido à sua cor de pele. Cada entrevista durou, em média, aproximadamente cinco minutos, pelo que esta sessão durou aproximadamente uma hora e 30 minutos.

Todas estas sessões tiveram como finalidade principal promover a valorização das diferentes línguas e culturas, inculcando o respeito pelo outro.

## **CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**



## **Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados**

### **4.1. Introdução**

Neste capítulo procura-se responder às questões de investigação traçadas no capítulo anterior, através da análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo do estudo, de modo a identificar as RS dos alunos em relação aos estrangeiros, quanto à sua língua e cultura; e identificar os conhecimentos e experiências que os alunos têm com outras línguas e culturas, através das suas biografias linguísticas.

Para isso, sempre que necessário serão apresentados gráficos e tabelas para ajudarem na compreensão e interpretação dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha – questionários, biografias linguísticas e entrevistas – implementados aos 18 alunos em estudo.

### **4.2. Análise e interpretação dos dados**

Em relação à análise de dados, esta encontra-se dividida em duas partes: os questionários e as entrevistas. No que diz respeito aos questionários, começa-se pela caracterização pessoal dos participantes, de seguida explora-se as biografias linguísticas dos alunos e, por fim, analisa-se as RS destes em relação aos estrangeiros. Já no que respeita às entrevistas, em primeiro lugar serão analisadas as entrevistas de grupo e, posteriormente, as entrevistas individuais.

#### **4.2.1. Inquérito por questionário**

Os dados recolhidos através da implementação de um questionário foram trabalhados através do recurso ao Microsoft Excel e, no caso das questões abertas, procedeu-se à análise de conteúdo. Segundo Cordeiro (2013, p. 40, conforme Santos, 2012), análise de conteúdo é “(...) uma análise de significados (...) [que se ocupa] de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respetiva

interpretação”. É então neste âmbito que se pretende analisar e inferir o significado atribuído pelos alunos a essas questões. Sempre que necessário, foi pedido aos alunos que justificassem as suas respostas, de modo a compreender a forma como tinham contacto com outras línguas ou as suas representações em relação aos estrangeiros.

Para proceder à análise dos dados foram criadas três categorias de análise, como se pode observar na tabela 1.

CATEGORIAS	QUESTÕES SUBJACENTES
<b>CATEGORIA 1</b> <b>Identificação dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade</li> <li>• Género</li> <li>• Naturalidade</li> <li>• Nacionalidade</li> </ul>
<b>CATEGORIA 2</b> <b>Biografias linguísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as línguas que falas?</li> <li>• Que línguas são faladas em tua casa?</li> <li>• Quais são as línguas que não falas mas já ouviste falar?</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>CATEGORIA 3</b> <b>Relação Eu e o Outro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual seria a primeira criança com quem ias brincar?</li> <li>• Porquê?</li> <li>• No Centro pedem-te que, juntamente com o teu Encarregado de Educação, leves uma destas crianças a passar um fim de semana em tua casa. Gostas da ideia?</li> <li>• ...</li> </ul>

Tabela 1 – Categorias de análise de dados

Os dados são apresentados em gráficos de barras, com rótulos de frequência absoluta e respetiva legenda, como forma de facilitar a leitura da análise efetuada.

#### 4.2.1.1. Caracterização dos alunos

Os participantes do presente estudo são 18 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, como foi referido anteriormente. Trata-se de uma amostra homogénea no que respeita à idade, pois 17 dos inquiridos têm nove anos e apenas um tem dez anos.



O mesmo não se pode dizer em relação ao género, uma vez que a amostra é constituída por 13 elementos do género feminino e apenas por cinco elementos do género masculino.

Em relação à naturalidade dos alunos, não se conseguiram apurar resultados, pois a maioria respondeu “Portugal” e o houve um aluno que respondeu “Angola”, não dando mais dados sobre o seu local de nascimento.

Dos 18 alunos inquiridos, 16 são de nacionalidade portuguesa, um dos alunos tem nacionalidade angolana e há ainda um com dupla nacionalidade: portuguesa-brasileira (gráfico 4).

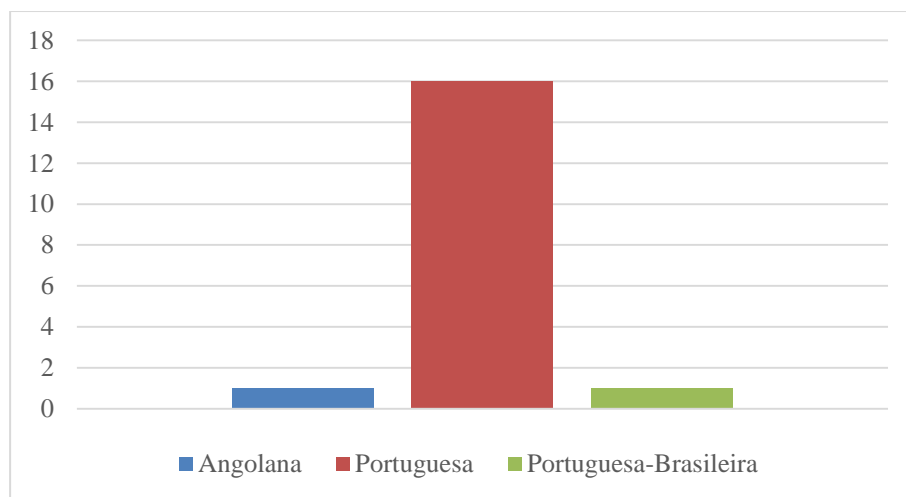


Gráfico 4 - Nacionalidade dos alunos

O aluno de nacionalidade angolana não se recorda com que idade veio para Portugal, dizendo que “acho que era bebé”. Já o aluno com dupla nacionalidade nasceu em Portugal, posteriormente foi para o Brasil com os pais, ambos brasileiros, e entretanto voltou para Portugal e fala português europeu (PE).

#### 4.2.1.2. Biografia Linguística

Analisa-se agora a biografia linguística dos alunos, construída a partir da segunda parte do questionário. É de salientar que as respostas dadas não podem ser consideradas completamente fidedignas, tendo em conta a idade dos sujeitos em estudo, a sua imaginação e o facto de, por vezes, confundirem o desejo de saber com o saber adquirido.

Importa ainda referir que o PE e o português do Brasil (PB) são línguas distintas no entendimento dos alunos.

Em relação à primeira pergunta desta parte do questionário, “Quais são as línguas que falas?”, os 18 alunos respondem que falam português e 15 afirmam ainda falar outras línguas (gráfico 5).

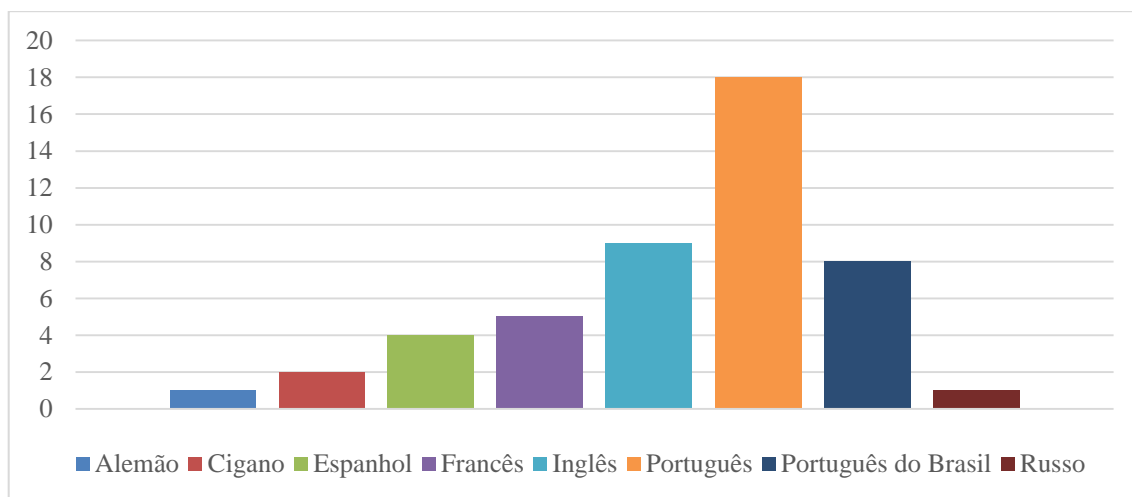


Gráfico 5 - Línguas faladas pelos alunos

O inglês surge como a segunda língua mais falada, possivelmente por ser a LE aprendida em contexto escolar, no caso do 1.º CEB. Logo a seguir, surge o PB. Como referido, apesar de serem variante(s) de uma mesma língua, os alunos consideram que o PE e o PB são línguas distintas. De facto, ao longo do período de estágio nesta turma, várias foram as vezes em que assisti a conversas em PB entre os alunos. O aluno A1, que tem dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira), é natural que fale em PB com os familiares.

De seguida surge o francês com cinco falantes: os alunos A2, A3, A4, A5 e A10. A mãe do aluno A2 é de nacionalidade francesa e o aluno tem familiares franceses, pelo que contacta com a língua com regularidade. Também os alunos A4, A5 e A10 têm alguns familiares emigrados em França e têm contacto com eles algumas vezes por ano. Já o aluno A3 afirma que a tia lhe dá aulas de francês e de espanhol em casa.

De facto, o espanhol surge logo a seguir ao francês como a língua mais falada pelos alunos, com quatro locutores. Para além do aluno A3, há mais três alunos que falam esta língua, devido ao contacto com familiares ou colegas.

Há ainda dois alunos de etnia cigana e que, por isso mesmo, responderam que falam “cigano”; um aluno cuja mãe tem nacionalidade russa, razão pela qual ele também fala russo; e ainda um aluno que viaja bastante com a família e tem contacto com um familiar alemão, pelo que o aluno afirma que fala esta língua.

Esta é, portanto, uma turma onde se verifica alguma diversidade cultural e, principalmente, linguística. Alguns alunos têm contacto constante com outras línguas e culturas, como é o caso das crianças ciganas, da criança cuja mãe é russa e da que tem dupla nacionalidade. Outros têm contacto com outras línguas a partir dos familiares, vizinhos ou colegas e há ainda os que contactam com diferentes línguas e culturas em viagens que realizam com a família.

De modo a perceber quais são as línguas de família dos alunos, foi-lhes colocada a questão “Que línguas são faladas em tua casa?”. Mais uma vez, para além do português falado em 17 famílias dos inquiridos, houve alunos que responderam que é falada mais que uma língua nas suas casas. O aluno A1 respondeu que na sua casa apenas se fala PB (gráfico 6).

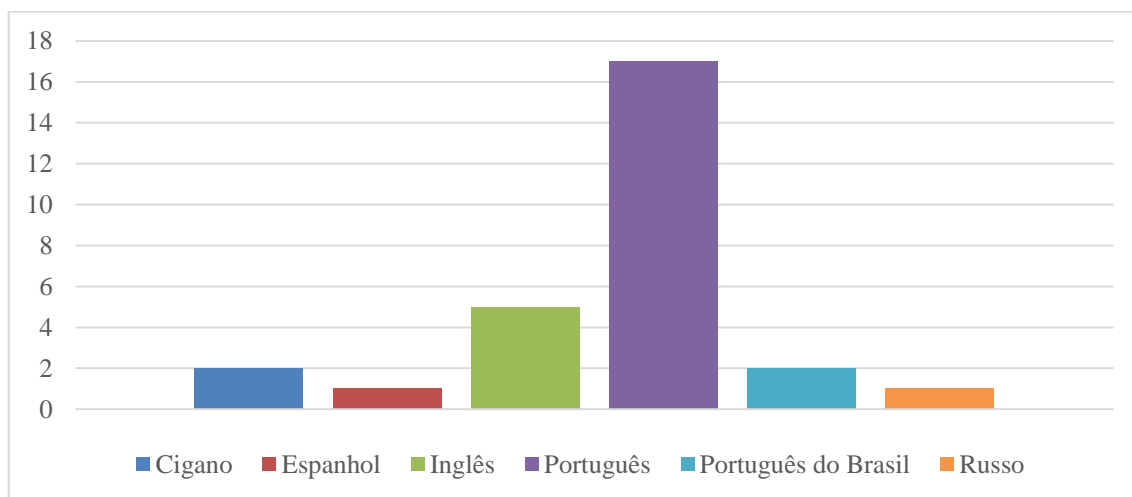


Gráfico 6 - Línguas de família dos alunos

O inglês destaca-se novamente nas línguas faladas pelas famílias dos alunos, isto porque, segundo os alunos, os encarregados de educação falam com eles para os motivar para a aprendizagem da língua, alguns têm familiares que falam inglês e o aluno A14 é filho de pai inglês.

Importa ainda referir que um dos alunos respondeu que em casa se falava PB, mas não sabia explicar porquê. Este aluno (A11) é filho de pais portugueses mas afirma que em casa costumam falar PB, o que provavelmente acontece como forma de brincadeira, numa tentativa de imitarem o sotaque dos atores das telenovelas brasileiras. Os outros resultados eram os esperados tendo em conta as nacionalidades dos pais dos alunos e as suas culturas e podem ser

A questão “Quais são as línguas que não falas mas já ouviste falar?” foi a que suscitou um maior número de respostas, com especial destaque para o mandarim e para o francês (gráfico 7).

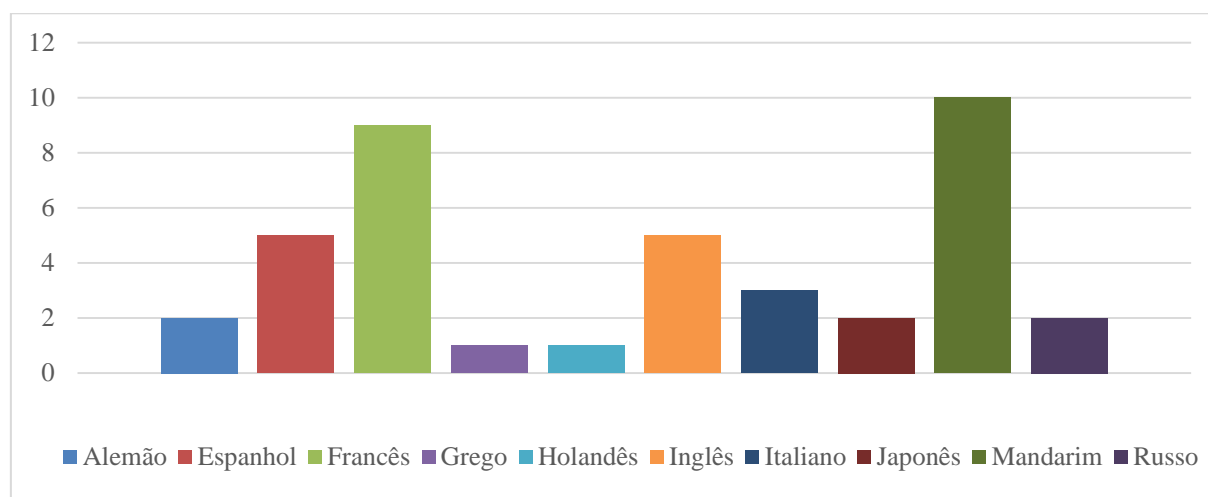


Gráfico 7 – Línguas que os alunos não falam mas já ouviram falar

O facto de alguns dos alunos terem familiares de nacionalidade francesa ou emigrados em França pode justificar que estes já tenham ouvido falar francês. Para além disso, a língua francesa encontra-se bastante presente nos programas de televisão (telejornal, filmes e séries), em músicas e na Internet. Já em relação ao mandarim, esta é uma língua que tem ganho cada vez mais importância no mundo. Três dos alunos afirmaram já ter tido aulas de mandarim, apesar de não considerarem saber comunicar nessa língua. Para além disso, na escola há crianças chinesas que, por vezes, comunicam entre si em mandarim junto dos restantes colegas e, várias são as vezes, em que nos deslocamos a lojas geridas por chineses e estes falam em mandarim junto dos clientes. Os alunos passam também muito tempo a navegar na Internet, na qual se encontram vários vídeos de indivíduos chineses.

Importa ainda referir que três alunos se destacaram porque foram os que deram mais respostas a esta questão. O aluno A11 respondeu “francês, espanhol, chinês e japonês” e o aluno A13 deu como resposta “francês, chinês, japonês e italiano”, pois afirmam já ter ouvido estas línguas na televisão, na Internet ou na escola. Já o aluno A14 respondeu “alemão, grego, francês, holandês e italiano”, uma vez que já ouviu estas línguas na televisão ou nas viagens que faz com os pais.

Isto mostra que os alunos têm contacto com várias línguas, diferentes daquelas que falam, principalmente através dos meios de informação como a televisão e a Internet. De facto, a utilização da Internet mostrou-se um dos principais meios de contacto dos alunos com diferentes línguas, através dos diversos vídeos que veem ou da informação que consultam. O convívio com colegas de diferentes nacionalidades e as viagens que realizam foram também apontados como formas de contacto com outras línguas, para além das faladas pelos alunos.

Em relação às línguas em que os alunos escrevem, todos os alunos responderam que escrevem em português e 13 alunos afirmaram escrever também em inglês (gráfico 8).

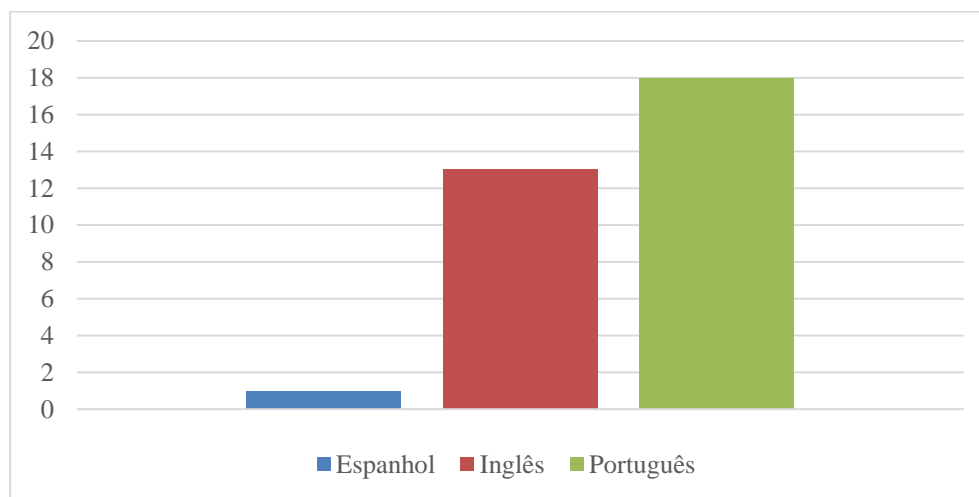


Gráfico 8 – Línguas em que os alunos escrevem

Mais uma vez, isto deve-se às aulas de Inglês lecionadas em contexto escolar, mas é de notar que, apesar de todos os alunos frequentarem estas aulas, nem todos colocaram que sabiam falar e escrever nesta língua, possivelmente por não considerarem suficiente a sua

proficiência na língua inglesa. Há ainda um aluno (A3) que colocou “espanhol” como uma das respostas, uma vez que, segundo o próprio, a sua tia lhe ensina esta língua.

É de realçar que, apesar de serem mencionadas oito diferentes línguas na questão relativa às línguas faladas pelos alunos, apenas são referidas três no que respeita às línguas em que os alunos sabem escrever. Isto mostra que os alunos têm uma maior facilidade na competência oral do que na escrita, relativamente às línguas, ou que a forma de contacto com as diferentes línguas é realizada, maioritariamente, via oral.

À questão “Quais são as línguas que não escreves mas que já viste escritas?”, os alunos deram oito respostas diferentes, havendo um especial destaque para o espanhol e para o francês, logo seguido do mandarim. Os alunos afirmam que já viram estas línguas escritas na televisão, em revistas, na Internet e nos restaurantes, possivelmente nos menus. As outras respostas passam pelo italiano, alemão, grego, inglês e russo (gráfico 9).

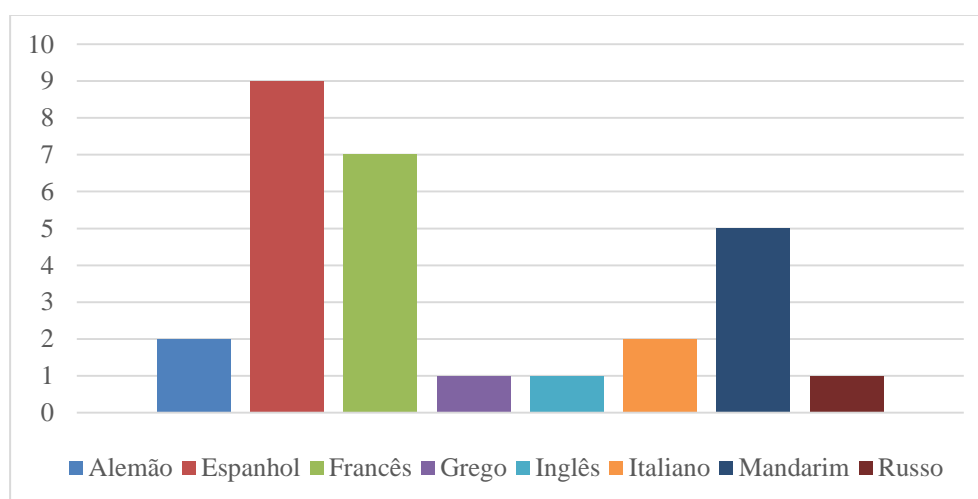


Gráfico 9 – Línguas que os alunos não escrevem mas já viram escritas

O aluno A14 diz ter visto as línguas italiana e grega quando viajou com a família até Itália e Grécia, enquanto os outros alunos dizem ter visto as ditas línguas escritas na Internet (italiano, alemão e inglês) ou na rua (alemão e russo), possivelmente junto de amigos ou vizinhos que falam estas línguas.

É de salientar que apenas um aluno referiu o inglês, o que é curioso pois apesar de terem aulas desta língua, quatro alunos não consideraram que sabiam escrever na língua inglesa nem que já a tinham visto escrita.

Em relação às línguas que os alunos não falam nem escrevem, mas conseguem perceber, há uma predominância do espanhol porque, segundo os inquiridos, é uma língua muito próxima do português e tem palavras “parecidas”, pelo que conseguem entender algo do que é dito. Também houve dois alunos que referiram que conseguem perceber espanhol por ouvirem muita música espanhola.

Dois alunos referiram o inglês e outros dois o francês, devido ao contacto com familiares e colegas que falam estas línguas, não sendo mencionadas, mais uma vez, as aulas de inglês. Houve ainda um aluno (A10) que referiu o russo por ter vizinhos que falam a língua russa e o aluno A14 respondeu o grego devido à sua viagem à Grécia (gráfico 10).

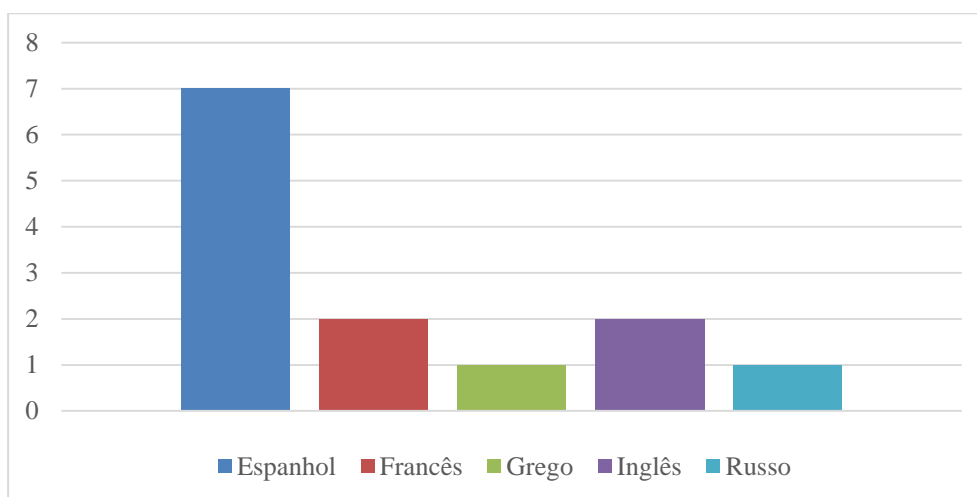


Gráfico 10 – Línguas que os alunos não falam, nem escrevem, mas percebem

Para compreender o tipo de contacto que os alunos têm com línguas estrangeiras, foi-lhes pedido que indicassem quais as línguas que falam em diferentes contextos e onde e como as aprenderam.

Após analisados os dados, constata-se que o local onde os alunos mais contactam com línguas estrangeiras é na escola. De facto, para além da língua inglesa, indicada por 16 inquiridos, há ainda três alunos que responderam conviver com colegas de língua cigana, dois que responderam espanhol, outros dois que responderam “brasileiro” e um respondeu italiano.

É também na escola que a totalidade dos alunos (18) considera aprender línguas estrangeiras. Há ainda cinco inquiridos que consideram aprender línguas estrangeiras em

viagem, quatro que consideram aprender na rua e ainda um aluno que diz aprender japonês nas aulas de *kung-fu*, que frequenta como atividade extracurricular.

Em relação ao modo como aprenderam essas línguas, 17 alunos afirmam ter aprendido com um professor, em aulas dessas línguas, dez com a família, quatro com os amigos e dois com vizinhos. Houve ainda alunos que responderam ter aprendido línguas estrangeiras, principalmente espanhol e inglês, a ouvir música (13) assistir a programas de televisão (dez), no computador (nove) e a ler livros ou revistas (quatro).

No seu estudo com alunos do 7.º ano do 2.º CEB, Martins (2016) constatou igualmente que o local em que a maioria dos alunos contacta com outras línguas – neste caso, inglês e espanhol – é em contexto escolar.

Em relação à questão “Que línguas gostavas de aprender?”, mais de metade dos alunos (dez) responderam francês, seguido por cinco alunos que responderam “nenhuma” e três que indicaram o espanhol. Houve ainda outras respostas, como o PB, o alemão e o russo (gráfico 11).

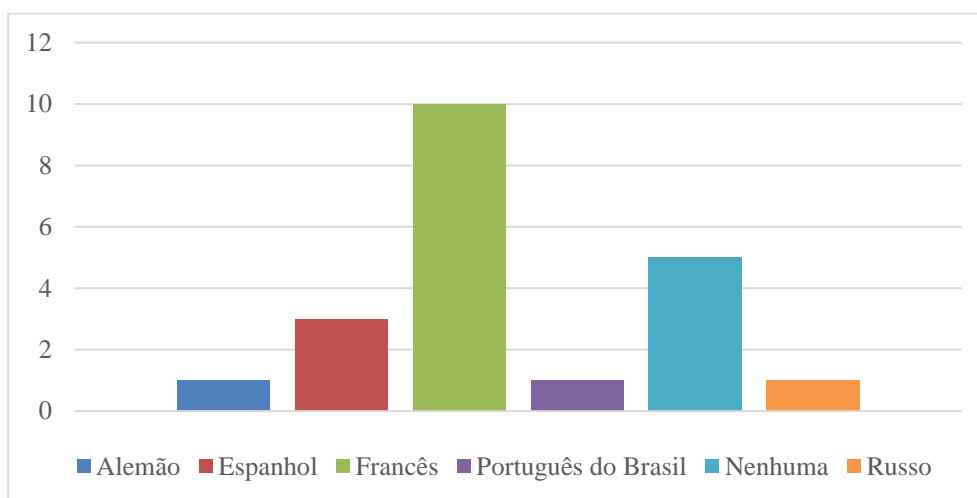


Gráfico 11 – Línguas que os alunos gostariam de aprender

No caso da língua francesa, a mais escolhida pelos alunos, os motivos da escolha assentam, principalmente, em perspetivas futuras e no contacto com familiares, tal como é afirmado pelos alunos<sup>1</sup>:

- “*Porque tenho uns tios franceses (...)*” (A1)



- *“Porque tenho os meus avós em França.”* (A2)
- *“Porque quando for grande quero ir para França.”* (A4)
- *“Porque quando crescer quero ser professora de Francês”.* (A5)
- *“Porque quando crescer quero ir a Paris e falar francês com quem eu quiser.”* (A8)

Também nos estudos de Lúcio (2012) e Marisa (2013), a língua eleita pela maioria dos alunos foi o francês, devido ao “interesse pelo país” (Lúcio, 2012, p. 54) e pelo gosto pela língua.

Em relação às outras línguas, as justificações das escolhas recaem sobre o gosto por essas mesmas línguas ou, tal como aconteceu com a língua francesa, devido ao contacto com familiares.

De facto, com base nas respostas dos alunos, constata-se que os principais motivos das suas escolhas, relativamente à aprendizagem de outras línguas, incidem principalmente nas perspetivas de vida futura e numa forma de contacto com familiares estrangeiros. Os inquiridos percebem a importância da aprendizagem de línguas como forma de contacto com outros povos e como forma de sucesso a nível profissional. Há ainda alguns alunos que escolhiam aprender determinada língua devido ao seu valor estético, pois, como os mesmos referem, *“Eu gostava de aprender francês porque acho engraçado”* (A11), *“Eu gostaria de aprender português do Brasil porque acho que o brasileiro é engraçado”* (A16) e *“Gostava de aprender russo porque gosto da língua”* (A17).

No entanto, cinco alunos mostraram não querer aprender nenhuma língua porque, segundo os mesmos: *“não quero”* (A3), *“gosto só da minha língua”* (A6), *“não tenho interesse”* (A9 e A10) e *“gosto da minha língua como é”* (A15). Esta postura é preocupante, dado que se trata de quase um terço da totalidade dos inquiridos. No caso do aluno A15, a sua resposta pode mostrar alguma confusão da sua parte ao pensar que, ao

aprender uma outra língua, esta pode influenciar a sua LM. Esta falta de interesse pela aprendizagem de línguas pode dever-se à falta de contacto dos alunos com pessoas de nacionalidade estrangeira, à influência de outras pessoas que afirmam que o português é uma língua dominante ou, simplesmente, à falta de vontade dos inquiridos. Os alunos

---

<sup>1</sup> As frases não representam cópias fiéis dos escritos dos alunos, uma vez que foram feitas correções dos erros ortográficos.

devem ser, desde cedo, sensibilizados para a importância e o interesse da diversidade linguística e perceber que não existe nenhuma língua superior a outra.

À questão “Conheces alguém de nacionalidade estrangeira?”, apenas cinco alunos responderam afirmativamente. Destes cinco alunos, três disseram conhecer familiares de nacionalidade estrangeira e dois referiram que tinham amigos estrangeiros (gráfico 12).

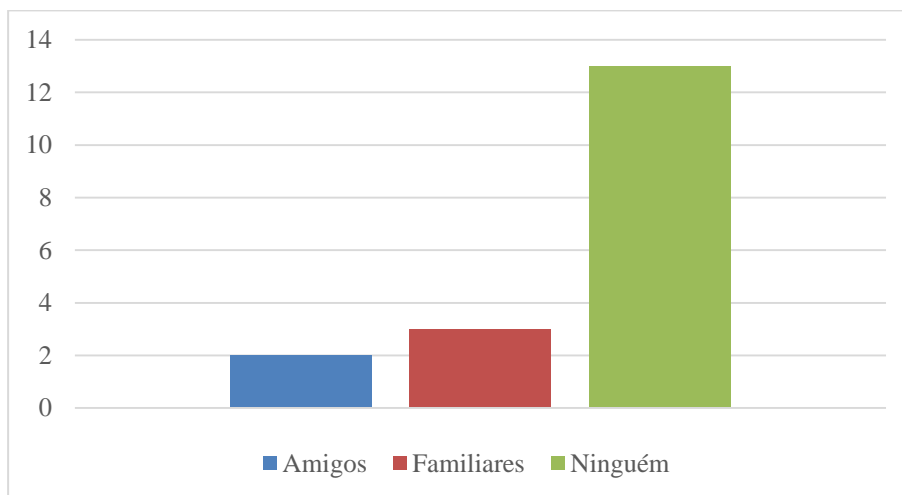


Gráfico 12 – Pessoas de nacionalidade estrangeira que os alunos conhecem

Os alunos mostraram não ter conhecimento sobre a nacionalidade de todos os colegas de turma, visto haver um aluno de nacionalidade angolana e outro de dupla nacionalidade. Para além disso, na escola em questão há várias crianças que falam outras línguas, como italiano, mandarim e russo, e com as quais os inquiridos têm contacto durante o dia, principalmente no recreio, mas na altura de responder ao questionário não refletiram sobre essa questão.

Os familiares de nacionalidade estrangeira referidos pelos alunos passam por “... *primos que são franceses*” (A8), “*mãe*” (A9) e “*tio paterno [que] é alemão e tia materna [que] é espanhola*” (A14). Dos alunos que são filhos de pais com outras nacionalidades que não a portuguesa, apenas o aluno filho de mãe de nacionalidade russa o soube referir. Importa recordar que há três progenitores com nacionalidade estrangeira (russa, angolana e inglesa) e ainda um com dupla nacionalidade (francesa e portuguesa).

#### 4.2.1.3. Representações sociais dos alunos quanto aos estrangeiros

De modo a compreender quais as representações que os alunos tinham dos estrangeiros, quanto à sua língua e cultura, na primeira sessão foi-lhes pedido que desenhassem indivíduos de várias nacionalidades/culturas e que legendassem os desenhos com características dessas mesmas pessoas. Pretendia-se, com isto, perceber que tipo de estereótipos estão associados a cada uma das nacionalidades/culturas em estudo e quais as opiniões (positivas, negativas ou neutras) que os alunos têm em relação a estas. Foi pedido aos alunos que desenhassem indivíduos de nacionalidades presentes na turma, quer em relação aos alunos quer em relação aos pais destes, ou nacionalidades que sejam abordadas nas aulas (como acontece com os sírios).

Definiu-se que seria considerado opinião positiva tudo o que abonasse em favor de determinada nacionalidade/cultura e, pelo contrário, seria considerado negativo tudo o que fosse visto como pejorativo. No caso de respostas como “alto”, “olhos azuis”, entre outras, seria considerado opinião neutra. Após analisados os dados, foi possível construir o seguinte gráfico:

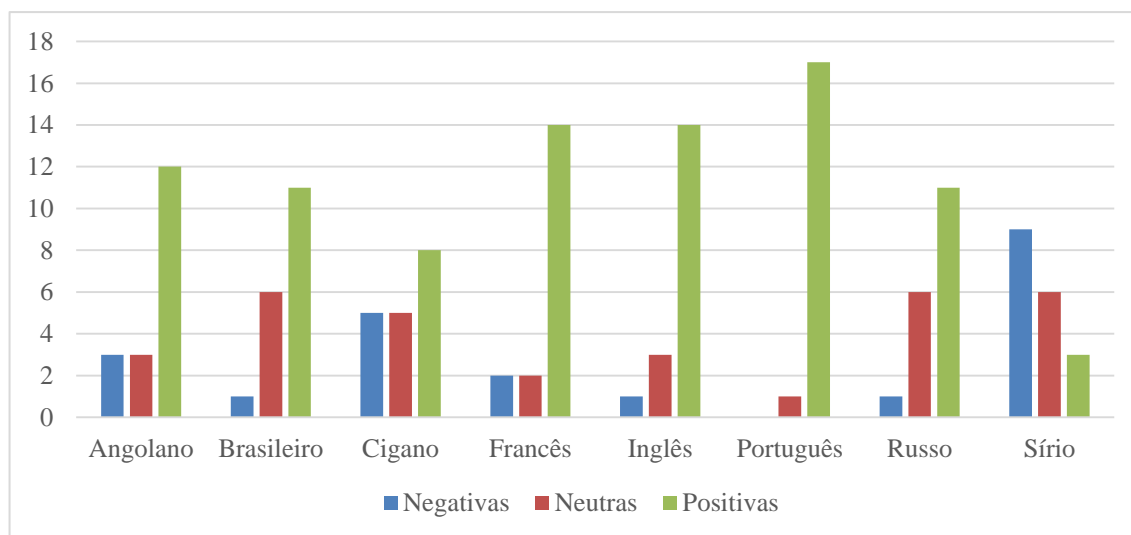


Gráfico 13 – Opiniões dos alunos em relação aos estrangeiros

É possível constatar que os alunos têm uma boa imagem dos portugueses, pois 17 dos alunos mostrou ter opiniões positivas sobre estes, havendo apenas um neutro. Os ingleses e os franceses são também vistos de uma forma bastante positiva por parte dos inquiridos,

assim como o povo angolano que, apesar de ter três críticas negativas e três neutras, tem doze opiniões positivas. Em relação aos brasileiros e russos, existe um grande número de críticas neutras, pelo que não é possível ter uma ideia clara daquilo que representam para os alunos, apesar de mais de metade dos inquiridos mostrar ter uma opinião positiva em relação a estes. Já o povo cigano e, sobretudo, o povo sírio são aqueles pelos quais os alunos mostram ter uma imagem menos positiva, uma vez que associam estes povos a tristeza e a medo, muitas vezes devido ao que veem nos *media*.

Importa referir que, em alguns momentos, foi necessário questionar os alunos sobre as suas legendas, de modo a perceber se teria uma opinião positiva, neutra ou negativa. Os principais casos ocorreram quando os inquiridos disseram que determinado indivíduo era gordo, o que por vezes era apenas uma característica física mas, noutros casos, significava que essa pessoa era feia, o que era visto como negativo. Já no caso dos sírios, foi necessário perceber se a palavra “guerra” surgia como forma de caracterizar o povo, uma vez que os indivíduos sírios são vistos como pessoas que fogem da guerra, ou como uma forma assustadora e de carácter negativo, pois alguns alunos mostraram ter medo dos sírios devido à guerra, o que é visto como negativo.

Os fatores mais condicionantes na construção de opiniões nos alunos foram o aspeto físico e o aspeto emocional. As palavras mais usadas para descrever os indivíduos que desenharam foram “bonito”, “amigo”, “simpático”, “divertido”, “mau”, “gordo” e “chique”.

Passemos agora à análise cada uma das nacionalidades em estudo.

## Português



Ilustração 1 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo português

É possível observar que os portugueses são desenhados de forma variada: pele mais clara e mais escura, cabelo louro, castanho ou preto, com acessórios e sem acessórios. Houve dois alunos (A2 e A10) que associaram as cores do português às da seleção nacional e um outro aluno (A14) associou Portugal a um país de cantores.

Tal como referido, o indivíduo português foi o único a não receber uma opinião negativa, sendo que as opiniões assentam sobretudo nos campos afetivo e estético. Sendo Portugal o país onde os alunos habitam e o país de origem da maioria dos inquiridos, é grande a afeição destes pelo país. Foram vários os alunos que mencionaram que o indivíduo português é “bonito” (A1, A6, A12, A15 e A16), “simpáticos” (A3), “bons” (A7) e “engraçados/divertidos” (A2 e A9). Houve ainda um aluno (A14) que indicou que Portugal “tem bons cantores” e um outro aluno (A13) referiu que os portugueses “são [pessoas] normais como as outras, um povo que foi livre das antigas ditaduras, um povo com liberdade para viver”.

O único aluno a ter uma opinião considerada neutra escreveu que “alguns são tão boas pessoas que nem existe igual, mas outros querem ver um mau futuro para a humanidade”

(A8). Este aluno não expressou nem uma opinião positiva nem neutra sobre os portugueses pois, segundo o mesmo, “há bons e há maus”.

### Inglês



Ilustração 2 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo inglês

Em relação aos desenhos do inglês, nota-se a predominância da pele clara e do cabelo louro. Uma vez que muitos alunos consideraram que os ingleses são “chiques” nota-se algum cuidado no desenho de acessórios nas raparigas inglesas, como brincos e acessórios para o cabelo. Houve ainda um aluno (A2) que desenhou o inglês com as cores da bandeira de Inglaterra.

Os ingleses são vistos de uma forma bastante positiva junto dos alunos, que os consideram “inteligentes” (A1 e A16), “amorosos” (A3 e A15) e “amigos” (A15). São também vistos como “bons futebolistas” (A2 e A14), “corajosos” (A12) e “um país que ensina as crianças” (A18). Há ainda um aluno que refere “são muito mexidos e quando vejo vídeos do YouTube (...) eles são muito engraçados” (A9). O aluno cujo pai é de nacionalidade inglesa (A14) salientou o talento dos ingleses para o futebol, mas não referiu nenhum aspeto cultural ou que remetesse para a personalidade dos ingleses. Possivelmente

não existe um grande contacto do aluno com a cultura inglesa, apesar de o seu pai ser inglês.

O único aspeto negativo apontado aos ingleses é mencionado pelo aluno A6: “*não entendo o que diz*” (A6). Apesar de o aluno considerar que isto é um aspeto negativo, pois não permite a comunicação com os indivíduos ingleses, é de notar que é um problema do inquirido e não dos ingleses. Há também alunos que apenas apontaram características físicas, como “*são pessoas claras e coloridas*” (A8) e “*Levam o futebol muito a sério. Para além disso são loiros com olhos claros*” (A13), sendo estas opiniões consideradas neutras.

### Francês



Ilustração 3 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo francês

Nos desenhos do indivíduo francês foram vários os alunos que o desenharam com uma boina (A2, A3, A6, A7, A8, A10 e A11) e com a conhecida baguete de pão francesa (A7, A8, A9 e A11). Houve ainda alunos que utilizaram o branco e o preto para ilustrar a roupa dos franceses (A2, A7 e A11), numa alusão ao *Pierrot*, um palhaço tipicamente francês, e outros que desenharam a Torre Eiffel (A2 e A14). Isto mostra que os alunos têm alguns conhecimentos sobre este país, nomeadamente a gastronomia e os monumentos. Tal como

aconteceu no desenho do indivíduo inglês, houve um certo cuidado no desenho das francesas, como se pode ver pela utilização de acessórios e pela roupa colorida.

As opiniões negativas em relação aos franceses são dadas por dois alunos que os consideram “*um pouco estranhos*” (A9) e “*chatos*” (A10). Todos os outros alunos expressaram opiniões positivas, como serem “*engraçados*” (A1, A6, A11), “*estilosos*” (A3) e “*alegres*” (A4). Houve também alunos que os mencionaram como “*pessoas «famosas» porque podem ver a Torre Eiffel*” (A8), “*pessoas com bom sentido de humor, muito boas em moda, com estilo incrível*” (A13) e que “*têm monumentos fixes*” (A14). Nota-se que alguns alunos possuem conhecimentos sobre França, nomeadamente os monumentos, e sobre o estilo dos franceses.

O aluno cuja mãe é de nacionalidade francesa (A2) afirmou que os franceses “*gostam muito de chá*” e desenhou o indivíduo francês junto à Torre Eiffel. Possivelmente a sua mãe gosta de beber chá e ele associa isto ao facto de a sua mãe ser francesa ou acabou por confundir os indivíduos franceses com os ingleses, conhecidos por tomarem o “chá das 5”. Tal como aconteceu com o aluno A14, filho de pai inglês, também este aluno demonstra não ter um grande contacto com a cultura francesa. Tal como o mesmo referiu a mãe só fala francês “quando se zanga” e é possível que não haja uma grande troca de informações sobre França.



## Angolano



Ilustração 4 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo angolano

Metade dos alunos desenhou o angolano com a pele escura, enquanto a outra metade o desenhou com um tom de pele rosado. Isto pode significar que os alunos não sabem concretamente onde se localiza Angola ou que conseguem perceber que o tom de pele está relacionado com a genética e não com o país de origem da pessoa. Houve um aluno (A1) que desenhou uma angolana com uma capulana para transportar os bebés e outros dois alunos (A7 e A11) desenharam uma angolana com tranças no cabelo.

Os angolanos são elogiados pelos alunos principalmente devido a fatores emocionais, uma vez que os consideram “*divertidos*” (A1, A11 e A18) e um aluno refere que “*podem ser pobres mas são felizes, simpáticos e dão valor ao que têm*” (A8). As suas capacidades são também valorizadas: “*sabem fazer agricultura*” (A2), “*ágil*” (A12), “*se se meterem num problema resolvem-no rapidamente*” (A13).

É de salientar que esta última resposta é do aluno com nacionalidade angolana (A13) e ele refere, numa resposta mais extensa, que “*os angolanos são pessoas escuras, com capacidade muito desempenhada [i.e. com boas capacidades], se se meterem num problema resolvem-no rapidamente...*”. Isto mostra que este aluno tem uma boa imagem

do seu país de origem, considerando os angolanos pessoas bastante desvoltas e capazes de solucionar problemas. O aluno é também uma criança que gosta de se sentir útil e de procurar soluções para os problemas que surgem, tanto em contexto de sala de aula como fora deste, pelo que possivelmente se revê na conceção que tem dos angolanos.

No entanto, há alunos que os veem como pessoas “*muito malucas e estranhas*” (A9), “*pobres*” (A14) e “*más*” (A17). É comum assistir a notícias sobre os países africanos onde estes são retratados como locais pobres e com más condições de vida, o que leva os alunos a criarem uma imagem negativa dos angolanos. Para além disso, a visualização de vídeos na Internet, protagonizados por angolanos, pode levar a que os alunos os considerem um povo “*estranho*”.

### Brasileiro



Ilustração 5 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo brasileiro

Os desenhos do indivíduo brasileiro são bastante diversificados. A maioria dos inquiridos utilizou a cor castanha para o tom de pele e também para os cabelos. Foram vários os alunos que referiram que no Brasil há muito calor e, por isso, foram vários os desenhos em que o brasileiro aparece de t-shirt, em tronco nu (no caso dos rapazes) ou em

top sem mangas (no caso das raparigas). Houve um aluno que associou o brasileiro ao futebol (A8) e outro aluno (A13) desenhou uma brasileira com roupa de Carnaval.

Os brasileiros são vistos pelos alunos como “queridos” (A3), “chiques” (A4, A10 e A11), “trabalhadores” (A9) e “espertos” (A12). Há ainda um aluno que refere “dão muita atenção ao Carnaval, à felicidade e à alegria, são pessoas «vivas»...” (A13).

Contudo, este é um povo que suscitou várias opiniões neutras que remetem, principalmente, para o calor característico do Brasil: “têm muito calor” (A2 e A14) e “é um país muito quente” (A18). Um aluno menciona serem “pessoas que dão muita importância ao Carnaval”, mas sem indicar se considera isso um aspeto positivo ou negativo. Mesmo o aluno com nacionalidade portuguesa-brasileira (A1) diz que os brasileiros são “falantes”, por considerar que são pessoas que falam muito, mas não sabe explicar se considera isso um aspeto positivo ou negativo. Este aluno tem dupla nacionalidade e é filho de pais brasileiros, mas mostrou não ter um grande contacto com a cultura brasileira nem uma conceção formada acerca do povo brasileiro. O único aspeto negativo é apontado A6, que diz serem “diferentes”, o que considera um aspeto negativo.

## Cigano



Ilustração 6 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo cigano

Nos desenhos dos indivíduos de etnia cigana predominam as ilustrações de ciganas com cabelos bastante compridos e de brincos grandes e dourados. As roupas são desenhadas de forma mais simples e alguns alunos desenharam os indivíduos com um tom de pele escuro, enquanto outros os desenharam com pele clara. Houve um aluno (A13) que desenhou o cigano com cores escuras, um chapéu e óculos escuros, afirmando na sua legenda que “25% delas [as pessoas ciganas] usam roupas escuras”.

Alguns dos aspetos positivos referidos pelos alunos em relação aos ciganos são: “*simpáticos*” (A4, A8 e A11), “*amigos*” (A5) e “*giros*” (A14 e A17). Houve um grande número de opiniões neutras, pois os alunos não identificaram fatores positivos nem negativos. Algumas dessas opiniões foram: “*são viajantes*” (A2), “*cantores*” (A3), “*dançam*” (A9) e “*cabelo até ao rabo*” (A16). Contudo, são também apontados vários aspetos negativos, como: “*gordos*” (A1 e A12), que nestes dois casos transporta uma conotação negativa, “*fala alto*” (A6) e “*maus às vezes*” (A7).

Há algumas crianças ciganas a frequentar a escola, bem como vários residentes ciganos no bairro onde a escola se situa, pelo que os alunos inquiridos convivem diariamente com eles. Estas conceções podem ter sido construídas devido a uma má experiência com o povo cigano, tanto dentro como fora da escola. Nestas idades, a opinião dos adultos, principalmente daqueles que são próximos dos alunos, podem influenciá-los na criação de uma conceção dos indivíduos que pode não ser a mais correta. Isto pode também justificar a opinião não favorável de alguns alunos relativamente aos ciganos. Por fim, mais uma vez é importante mencionar o poder dos *media* que nem sempre retratam o povo cigano da melhor forma, associando-o mais vezes a notícias ou factos negativos do que positivos.

Os dois alunos ciganos mostraram ter orgulho no seu povo, mas têm noção que são muitas vezes discriminados pelos outros. Um desses alunos (A9) afirma que os ciganos “*são pessoas simpáticas, mas os outros não sabem disso e começam a falar*”. Também o aluno A18, que é de etnia cigana, diz que “[o cigano] *é sempre julgado por racistas*”. É importante que estas conceções sejam tidas em consideração, pois pode ser um sinal de que estes alunos se sintam discriminados na escola devido à sua cultura. Pode também retratar aquilo que eles sentem fora do contexto escolar ou o que veem acontecer com os seus familiares.

## Russo



Ilustração 7 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo russo

Tal como aconteceu nas ilustrações dos indivíduos ingleses, também nos desenhos dos alunos sobre os russos foram utilizados tons claros para a pele e cabelo. As roupas foram desenhadas de forma variada, havendo alunos que as desenharam mais escuras e outros mais claras ou mais garridas. Houve um aluno (A14) que desenhou o russo com vestes douradas, com uma bengala também dourada e com uma espécie de coroa, afirmando na sua legenda que os russos “*usam muito o ouro*”.

Os russos apenas tiveram uma opinião negativa, de um aluno que os vê como pessoas “*más*” (A17). Este aluno mencionou no seu questionário que tem uma vizinha russa, com a qual tem algum contacto, pelo que esta conceção sobre os russos pode ter sido criada a partir de uma má convivência com esta pessoa. Foram vários os alunos que mostraram ter uma ideia agradável do povo russo: “*fofos*” (A3), “*amigos*” (A4 e A5) e “*simpáticos*” (A13 e A18). O aluno cuja mãe tem nacionalidade russa descreve os russos como sendo “*inteligentes*”, o que mostra que este aluno tem uma conceção positiva acerca dos indivíduos deste povo. Para além da mãe, o aluno contacta com alguns vizinhos e amigos

russos, pelo que tem uma concepção bem formada acerca dos russos, mesmo não conhecendo muito acerca da sua cultura.

Tal como aconteceu com outras nacionalidades, muitos alunos deram uma resposta neutra, estando várias delas relacionadas com aspetos físicos dos indivíduos, como “pequeno” (A1), “amarelo” (A6), “claros” (A8) e “magros” (A16).

### Sírio



Ilustração 8 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo sírio

Os sírios foram os indivíduos desenhados de forma mais depreciativa. Alguns alunos (A3, A6, A11, A13, A15) desenharam-nos com uma cara triste ou zangada (cantos da boca voltados para baixo), outros desenharam-nos com uma burca (A2 e A14) e houve um aluno que desenhou uma síria com roupas com remendos (A11), ilustrando a pobreza daquele país. Houve ainda alunos (A1 e A16) que os ilustraram como sendo gordos. Estes alunos, depois de questionados sobre o porquê de os terem desenhado assim, explicaram que achavam que eles eram “gordos e feios”, mostrando que a palavra “gordo” é uma forma de crítica negativa.



O povo sírio foi aquele que teve um maior número de opiniões negativas, possivelmente por influência dos *media* e do seio familiar. Muitos alunos consideraram os indivíduos sírios como sendo “*maus*” (A3 e A15), pessoas que lhes “*metem medo*” (A6) e “*feios*” (A12). Ao nível de respostas neutras, foram vários os alunos que referiram que os sírios “*fogem da guerra*” (A2, A4, A13 e A14), mas não consideram que isso seja um aspeto negativo, sendo “*algo que está a acontecer no país deles, mas eles podem não ser assim [maus]*”. Este é um povo ainda pouco conhecido pelos alunos e aquilo que conhecem remete para guerra, pobreza e tristeza, pelo que as opiniões dos inquiridos sobre os sírios são pouco positivas.

Após a análise dos desenhos e dos comentários dos alunos percebe-se que estes formam concepções positivas sobre os países, as línguas ou os povos que conhecem. Das nacionalidades/culturas apresentadas as três com opiniões mais favoráveis foram a portuguesa, a inglesa e a francesa. Portugal é o país onde todos os alunos vivem e também o país onde a maioria nasceu, pelo que o povo português é aquele que conhecem melhor. Já Inglaterra e França são países de que se fala várias vezes, tanto em casa dos inquiridos como nos *media*. Para além disso, alguns alunos referiram que têm parentes a viver em França ou em Inglaterra, pelo que devem conhecer algumas das características destes países, o que os leva a formar concepções positivas.

De facto, os povos sobre os quais os alunos têm opiniões menos favoráveis são aqueles que são menos conhecidos para eles ou aos quais estão associadas imagens negativas. É este o caso dos povos cigano e sírio. Há que realçar que, apesar do convívio existente na escola e mesmo dentro da sala de aula com crianças de cultura cigana, os alunos afirmam não conhecer os hábitos e costumes deste povo e dizem que “há muitos ciganos maus [que] roubam para ficarem com o ouro” (A15).

É possível concluir que os alunos formam concepções mais positivas acerca dos povos que conhecem e, pelo contrário, encaram o desconhecido de forma negativa.

Após desenharem os indivíduos das nacionalidades/culturas indicadas, foi pedido aos alunos que optassem por desenhar um mexicano ou um polaco, tendo de justificar a sua escolha. O objetivo era saber a opinião dos alunos sobre nacionalidades com as quais têm

pouco contacto, de modo a perceber de que forma constroem as suas percepções. Estas nacionalidades (mexicana e polaca) passam então a ser também alvo de estudo.

Dos 18 alunos da amostra, apenas um optou por desenhar o polaco, tendo todos os outros desenhado o indivíduo mexicano. Passemos à análise dos desenhos e respetivas justificações.

### Mexicano



Ilustração 9 – Algumas ilustrações feitas pelos alunos do indivíduo mexicano

Os desenhos dos alunos sobre os mexicanos foram muito diversificados, tendo havido alunos que os desenharam de pele clara e outros de pele escura, uns identificaram-nos como tendo cabelo escuro e outros como tendo cabelo louro e houve quem os desenhasse com roupas mais escuras e com roupas mais alegres. Dois alunos (A8 e A11) desenharam o mexicano com *poncho* e o aluno A8 colocou também o tradicional *sombrero*.

Os motivos que levaram à escolha do indivíduo mexicano em detrimento do polaco foram bastante diversificados, sendo que cinco alunos justificaram a sua escolha dizendo que conhecem melhor os mexicanos. Houve também três alunos que escolheram o mexicano devido ao valor afetivo que ele representa, uma vez que estes alunos os



consideram simpáticos e boas pessoas. Apenas um aluno referiu que fez a sua escolha com base na língua falada no México, pois queria aprender a falar espanhol. Algumas das outras justificações foram “gostei mais do nome” (A7), “gostam de música” (A8 e A13) e “têm boa comida” (A14).

Para além disso, os mexicanos são vistos de forma bastante positiva pelos alunos, que os consideram “maravilhosos” (A3), “amigos” (A5), “inteligente” (A10) e “bonitos” (A12). Apenas dois alunos apontam características negativas a estes indivíduos, afirmando que são “chatos” (A1) e “estranhos” (A9).

### Polaco



Ilustração 10 – Ilustração feita pelo aluno A2 do indivíduo polaco

O aluno A2 foi o único que optou por desenhar o polaco, uma vez que o considera “divertido”, apesar de nunca ter contactado com nenhum polaco. O aluno referiu que uma vez viu um polaco na televisão e foi daí que construiu a sua representação positiva sobre este povo.

O indivíduo polaco foi desenhado com um tom de pele muito claro (branco), mas com as bochechas vermelhas, “devido ao frio”, como explicou o aluno. É também devido às baixas temperaturas que o polaco ilustrado veste um *kispo* e tem o carapuço na cabeça.

Mais uma vez foi possível perceber que os alunos têm uma inclinação para escolherem aquilo que conhecem melhor. Entre os indivíduos mexicano e polaco, a maioria dos alunos

afirmou conhecer melhor os mexicanos, havendo vários alunos que nem sequer tinham ouvido falar na Polónia ou nos polacos. Para além disso, alguns alunos perguntaram se os mexicanos falavam espanhol e acabaram por escolher o indivíduo mexicano devido à sua língua. São vários os alunos, principalmente do sexo feminino, que assistem a séries argentinas que, apesar de serem transmitidas dobradas em português, nos momentos musicais as personagens cantam em espanhol, o que leva a que os alunos sintam um grande fascínio pela língua espanhola.

Uma vez que não conheciam a Polónia nem os polacos e não tinham qualquer sentimento afetivo para com este povo, 17 dos inquiridos optaram pelo mexicano.

Na segunda sessão os alunos deram continuidade ao preenchimento do questionário, de modo a haver mais dados sobre as representações dos alunos sobre os estrangeiros. Na terceira parte do questionário, relativa a essas mesmas representações, era apresentada uma situação hipotética aos alunos: eles teriam de imaginar que iam para um Centro de Atividades dos Tempos Livres (CATL) onde estavam crianças das nacionalidades/culturas em estudo.

Na primeira questão relativamente a esta situação, era questionado aos alunos “Qual seria a primeira criança com quem ias brincar?”. Após análise das respostas foi possível construir o gráfico 14.

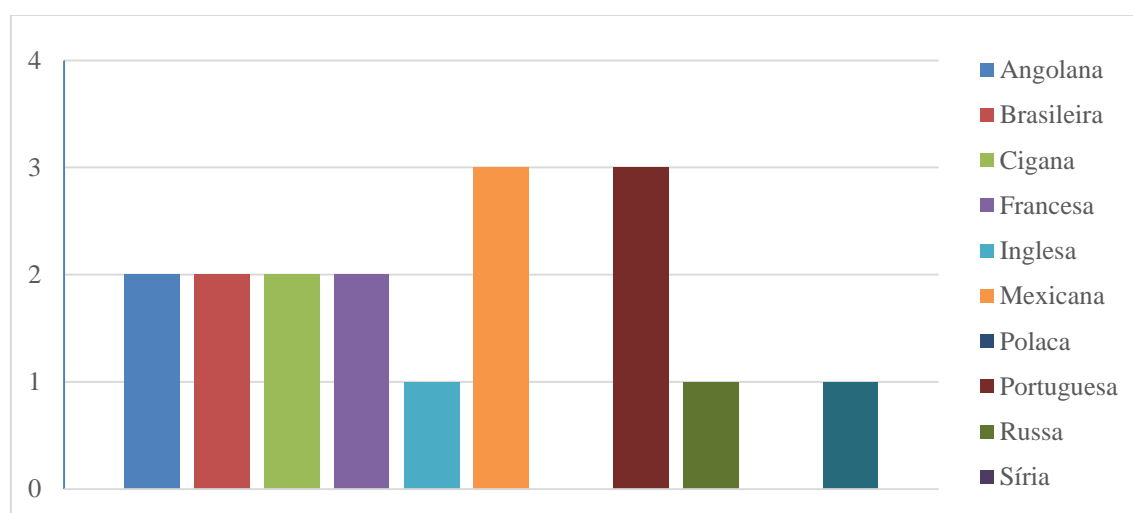


Gráfico 14 – Primeira criança com quem os alunos iriam brincar

As duas crianças mais escolhidas foram a mexicana e a portuguesa, tendo cada uma delas sido escolhida por três alunos. Logo de seguida estão as crianças angolana, cigana,

francesa e brasileira, tendo cada uma sido eleita por dois alunos, e as menos escolhidas foram a síria e a polaca, não tendo sido escolhidas por nenhum aluno.

Os principais motivos das escolhas prendem-se com o desejo de aprender a língua da criança escolhida ou por falarem a mesma língua dos alunos. A terceira justificação mais utilizada foi o facto de quererem aprender mais sobre o país de onde a criança escolhida era originária (gráfico 15). Isto mostra que a língua e o fascínio ou curiosidade por determinado país são fatores decisivos nas relações que estes alunos estabelecem com estrangeiros, motivando-os a aproximarem-se ou não de determinados indivíduos. Uma vez que não conhecem a Polónia e, no geral, têm uma imagem negativa da Síria, nenhum aluno optou pelas crianças provenientes destes países.

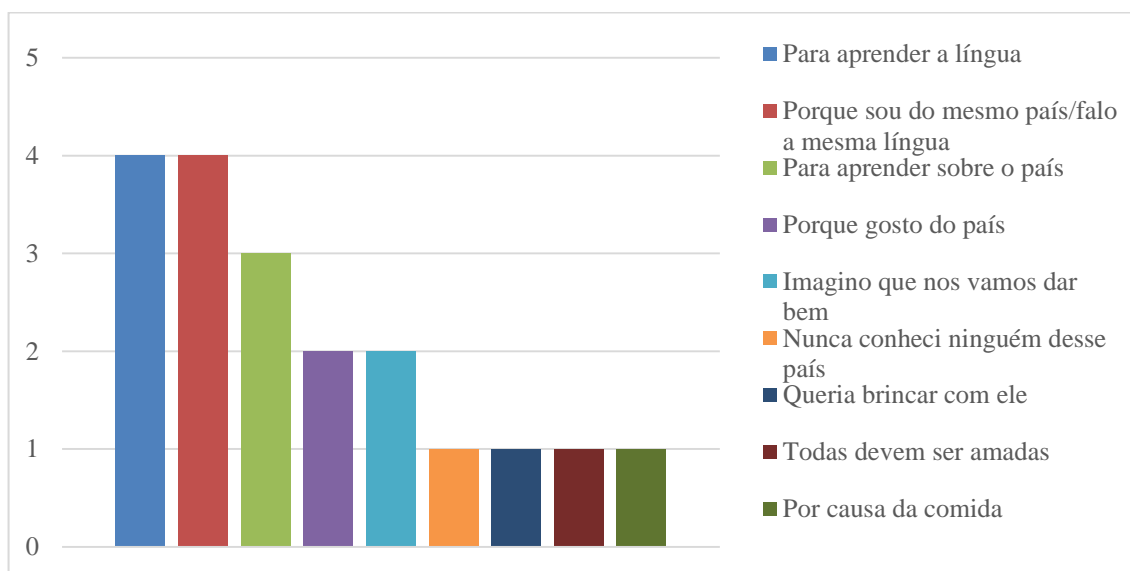


Gráfico 15 – Motivos das escolhas dos alunos relativamente à primeira criança com quem iam brincar

Houve ainda dois alunos (A16 e A18) que referiram que a criança cigana seria a primeira escolha porque “*deve ser fofinha, engraçada e muito bonita*” e “*porque é divertida*”. Um dos alunos que deu esta resposta (A18) é de cultura cigana, pelo que pode ter sentido a necessidade de valorizar a criança cigana ou pode sentir uma afeição imediata por esta criança ser da sua cultura. O outro aluno (A16) costuma brincar muitas vezes com o aluno A18 e com outras crianças ciganas que frequentam a escola, por isso pode ter sentido afeto pela criança cigana apresentada e imaginado que esta seria como os seus

amigos. Estes alunos recorreram à imaginação para traçar características não fornecidas sobre estas crianças, de modo a estabelecer um elo de ligação.

Um outro aluno (A6) referiu que iria brincar com todas as crianças porque “*todas merecem ser amadas*” e houve ainda outro aluno que justificou a sua escolha (mexicana) devido à gastronomia.

Depois, foi colocada outra situação hipotética aos alunos, na qual estes foram questionados se gostariam de levar uma das crianças mencionadas a passar um fim de semana com eles. Houve 17 respostas positivas e apenas uma negativa. O aluno que respondeu que não (A6) justificou, afirmando: “*Quero os meus pais só para mim*”. Este aluno encontra-se numa situação em que necessita de sentir a atenção dos pais, portanto recusa-se a partilhar o seu espaço com mais alguém. Contudo, não foi possível apurar se a resposta do aluno seria a mesma caso a sua condição não fosse a atual. É necessário ter este tipo de respostas em consideração pois estas podem apontar para uma situação de egocentrismo que deve ser tratada da melhor forma, explicando a importância da partilha material e sentimental com o outro.

A maioria dos alunos que respondeu afirmativamente referiu que iria gostar de passar um fim de semana com uma das crianças para ter alguém com quem brincar e para aprender uma língua nova (gráfico 16).

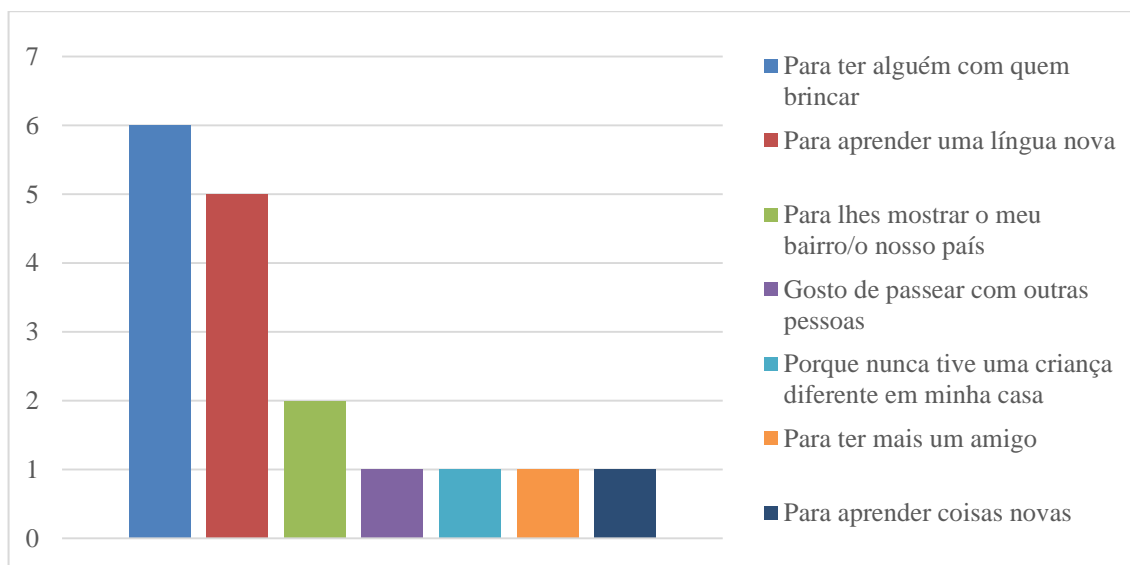


Gráfico 16 – Motivos dos alunos para levarem uma das crianças a passar um fim de semana

Mais uma vez, o papel da língua é realçado no momento da escolha dos alunos, o que mostra que estes dão muita importância à comunicação e têm vontade de conhecer novas línguas.

Na questão seguinte era pedido aos alunos que escolhessem, por ordem, com quem é que preferiam passar o fim de semana. Para analisar estes dados, foi feita uma distribuição por pontos de 1 a 9, em que 1 ponto correspondia à criança menos escolhida e 9 pontos à criança mais escolhida. No fim somaram-se os pontos e, assim, obteve-se o seguinte gráfico:

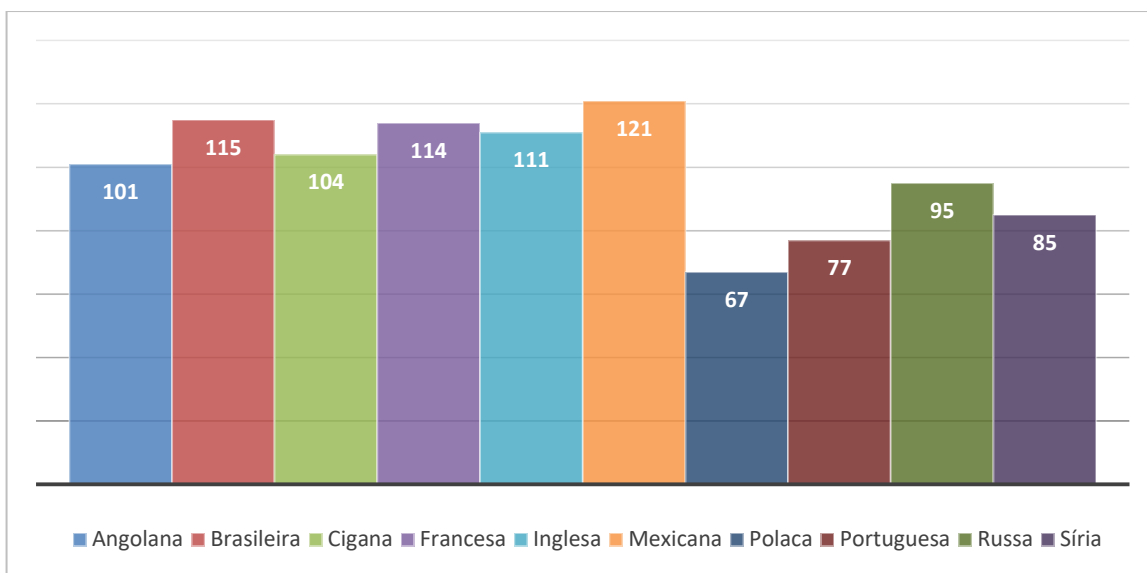


Gráfico 17 – Preferência dos alunos relativa à criança com quem preferiam passar o fim de semana (2.<sup>a</sup> sessão)

A criança mexicana foi a mais escolhida pelos alunos, tendo também sido uma das primeiras com quem os alunos iam brincar, conforme foi analisado anteriormente. A criança brasileira e a francesa foram também das mais eleitas, seguidas da inglesa.

Apesar de a criança portuguesa ser, a par com a mexicana, uma das primeiras com quem os alunos iam brincar, foi a segunda menos escolhida para fazer companhia aos alunos durante um fim de semana.

Os motivos de escolha referidos pelos alunos são variados mas, como podemos perceber pela análise dos gráficos 18 e 19, aquele que mais se destaca é a língua, quer na escolha do 1.º lugar, quer do último lugar. Cada aluno pôde dar mais do que uma justificação, pelo que há um maior número de respostas do que inquiridos.

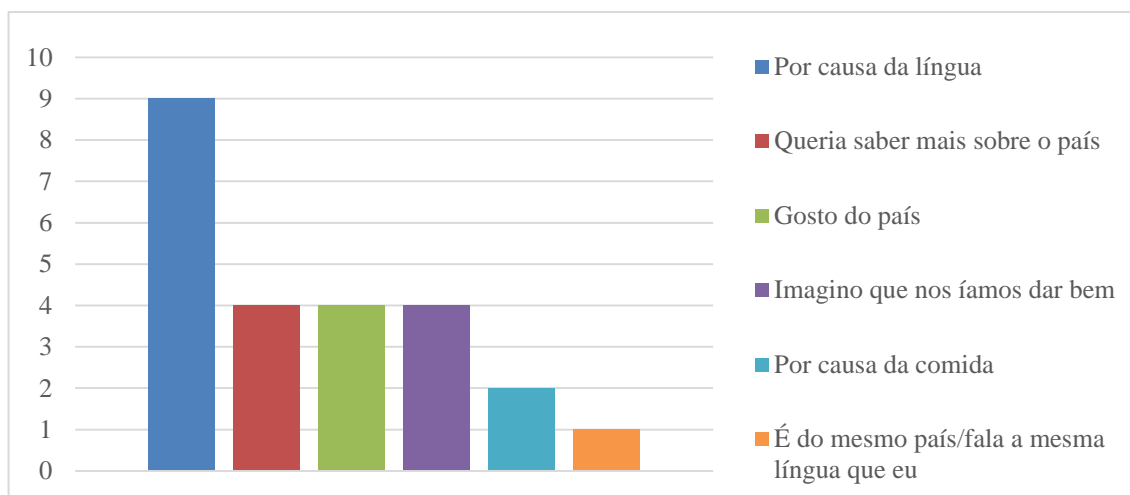


Gráfico 18 – Motivos de escolha dos alunos relativos ao 1.º lugar (2.ª sessão)

Para além da língua, um dos motivos mais apontado foi o país de origem das crianças. Os alunos mostram ter curiosidade em conhecer outros países e alguns mostram já ter um certo valor afetivo por determinados países, o que os leva a escolher as crianças desses locais. Há ainda quatro alunos que recorrem à imaginação para os levar a escolher determinada criança, uma vez que pensam que certas crianças têm algumas características que os podem levar a entender-se com elas.

Estes resultados vão ao encontro dos apresentados por Lúcio (2012, p. 83) que, em relação ao seu estudo sobre as RS de alunos do 5.º ano do 2.º CEB, referiu que “na maioria dos casos, os sujeitos afastam-se ou aproximam-se, criam empatia ou não, com alunos estrangeiros, consoante a língua desse mesmo aluno, ou seja, consoante a representação que o sujeito tem da língua em causa”. Também Cordeiro (2013, p. 79), que realizou o seu trabalho de investigação numa turma do 6.º ano do 2.º CEB, concluiu que “o fator língua está presente praticamente em todas as justificações avançadas, tanto para beneficiar ou preterir um aluno estrangeiro”.

Já Rego (2012, p. 59) que realizou o seu estudo com alunos do 1.º e 3.º ano do 1.º CEB, mais novos do que os sujeitos deste estudo, afirma que “Ao contrário do previsto, as

crianças afirmam não querer colegas do sexo oposto, independentemente da sua nacionalidade”. Esta foi uma justificação dada apenas por três alunos no momento de aproximação a determinadas crianças, pelo que não foi um fator decisivo. No caso deste estudo, assim como nos referidos estudos de Cordeiro e Lúcio, os inquiridos são alunos com mais idade e maturidade, o que pode ser um elemento de peso no momento de escolha. Os alunos mais velhos têm uma visão diferente do mundo e dão prioridades diferentes no momento de aproximação a uma determinada pessoa.

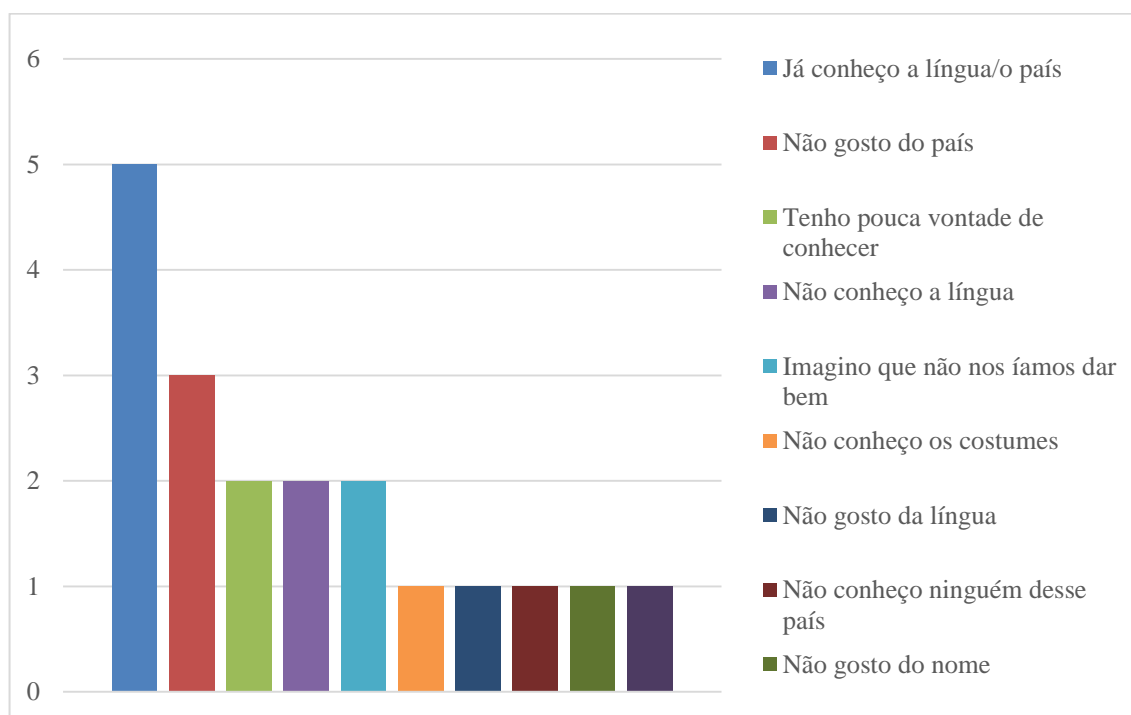


Gráfico 19 – Motivos de escolha dos alunos relativos ao último lugar (2.ª sessão)

De facto, os alunos voltam a demonstrar que a língua é fator de aproximação a uma pessoa de nacionalidade estrangeira, pois acabam por se aproximar de determinada pessoa se tiverem curiosidade em aprender a sua língua ou se sentirem fascínio por esta. Já no caso da língua como fator de escolha para último lugar, os alunos mostraram que não têm tanto interesse em conhecer alguém que já fale a sua língua ou que seja do seu país uma vez que, segundo os próprios, “*não vou aprender nada de novo*”.

O país de origem das crianças imaginárias foi também um forte fator de escolha, uma vez que os alunos se mostraram mais curiosos em relação a países de que já tinha ouvido

falar e que tinham vontade de conhecer. Pelo contrário, países que não lhes eram conhecidos ou dos quais não tinham uma ideia favorável foram fator de exclusão.

Os alunos, que escolheram a criança mexicana em primeiro lugar, justificaram a sua escolha, afirmando “*quero aprender como é o México, aprender espanhol e dizer-lhe tudo sobre Portugal*” (A3), “*é só porque quero aprender mais espanhol*” (A6), “*ela tem costumes diferentes e que eu talvez possa aprender, lá gostam de músicas, de festas, festivais, calor... e eu que sou muito dada à música*” (A13) e “*porque tem boa comida*” (A14).

Já os alunos que escolheram a criança polaca em último lugar justificam, afirmando: “*eu não sei a língua deles e não sei o que eles comem*” (A1), “*não gosto de polaco*” (A6 e A9), “*não sei o que é polaco*” (A11) e “*acho que ele não é engraçado*” (A16). Os inquiridos demonstram não ter curiosidade pelo desconhecido e a criança polaca acaba por ficar em último por não ser de um país conhecido para os alunos ou por estes a imaginarem de uma forma pouco amistosa. Estes alunos parecem ainda encontrar-se, segundo Piaget, no período pré-operatório, caracterizado pelo egocentrismo intelectual e social, entre outros fatores. Este tipo de egocentrismo traduz-se na incapacidade de se colocar no ponto de vista dos outros (Terra, 2010) e é algo que pode dificultar a integração dos alunos estrangeiros, pelo que deve ser combatido.

A criança portuguesa e cuja LM é o português foi a segunda menos escolhida por falar a mesma língua e ser do mesmo país que os alunos, tal como eles afirmaram: “*ele é português*” (A3), “*eu já sei português*” (A6) e “*ele é português europeu e eu também e já conheci as maravilhas de Portugal*” (A8).

Quando questionados se gostariam de levar a criança que escolheram a passear durante o fim de semana, 17 alunos responderam “sim” e houve um aluno (A10) que respondeu “não” porque, segundo o mesmo, “*não gosto da língua dos outros meninos e daqueles que falam português porque tenho muitos amigos*”. Ao que parece, este aluno não queria levar mais ninguém a passear consigo, pois diz que já tem amigos suficientes com quem se divertir.

Contudo, na questão seguinte, “Se sim, onde é que a levavas?”, o mesmo aluno respondeu que levava a criança “*para o parque e para brincar*”. Quando questionado disse que não queria levar a criança com ele para ir ter com os seus amigos, mas também tinha



pena de a deixar em casa sozinha. Apesar de ter uma atitude egoísta ao mostrar que não quer partilhar a companhia dos seus amigos com a criança estrangeira, este aluno percebe que todas as crianças devem ser amadas e precisam de companhia, considerando que a levava com ele para não ter de ficar sozinha.

A maioria dos alunos levava a criança a um parque (onze respostas) ou a um centro comercial (sete respostas). Houve também alunos que responderam que levavam a criança à praia da Barra, à Feira de Março, à ria de Aveiro e à biblioteca. Nota-se que há um cuidado dos alunos em querer mostrar à criança fictícia alguns dos seus locais preferidos na cidade de Aveiro, assim como alguns pontos de referência para turistas, como é o caso da ria de Aveiro e da praia da Barra.

Doze alunos referiram que iriam brincar com a criança, realizando jogos diversos (apanhadas, escondidas, cabra cega,...). Contudo, alguns dos inquiridos deram outras respostas como “*íamos nadar*” (A5), “*levava-a a ver os moliceiros e a comer a comida tradicional de Aveiro*” (A6), “*íamos pintar*” (A9), “*piqueniques*” (A11) e “*pintura, ensinava-a a costurar, desenhar, construir, pesquisar, jogar «Candy Crush Saga», ouvir música no computador*” (A13).

Nos estudos de Cordeiro (2013) e Lúcio (2012), os alunos também manifestaram vontade de levar as crianças estrangeiras a passear, à exceção de um aluno – no estudo de Cordeiro – que respondeu que não levava a criança a passear por não a conhecer suficientemente bem. Em ambos os estudos, a maioria dos alunos afirmou que levava as crianças estrangeiras aos sítios mais conhecidos da cidade (Cordeiro, 2013; Lúcio, 2012) e aos seus sítios preferidos (Cordeiro, 2013).

Na questão “Achas bom/interessante conhecer pessoas com outras línguas e culturas?”, dois alunos disseram que não, justificando: “*Porque não quero conhecer ninguém*” (A9) e “*Porque eu não gostava de conhecer pessoas assim*” (A15). Mais uma vez estão aqui presentes atitudes de egocentrismo e, possivelmente, de discriminação que devem ser combatidas.

Todos os outros alunos responderam que consideram importante e interessante conhecer pessoas com outras nacionalidades para aprenderem novas línguas, conhecerem outras pessoas, aprender os costumes de outros países, ou simplesmente para fazerem novos amigos. O desejo de aprender novas línguas ou conhecer os costumes de

determinados países foi novamente a justificação mais dada, com 12 respostas. É possível perceber que os inquiridos dão grande importância ao papel das línguas nas relações e percebem que a troca de conhecimentos e de informações é um fator importante no conhecimento do mundo e para os desenvolver enquanto cidadãos.

Após a sessão de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, na qual foram mostrados imagens das nacionalidades/culturas abordadas no questionário e vídeos sobre a Polónia e Portugal, foi realizada uma nova sessão. Nesta sessão, os alunos preencheram novamente a parte do questionário em que lhes é pedido que escolham, por ordem, que criança preferiam que fosse passar o fim de semana com eles. A análise dos dados foi feita através da soma de pontos, tal como anteriormente, e foi possível construir o seguinte gráfico:

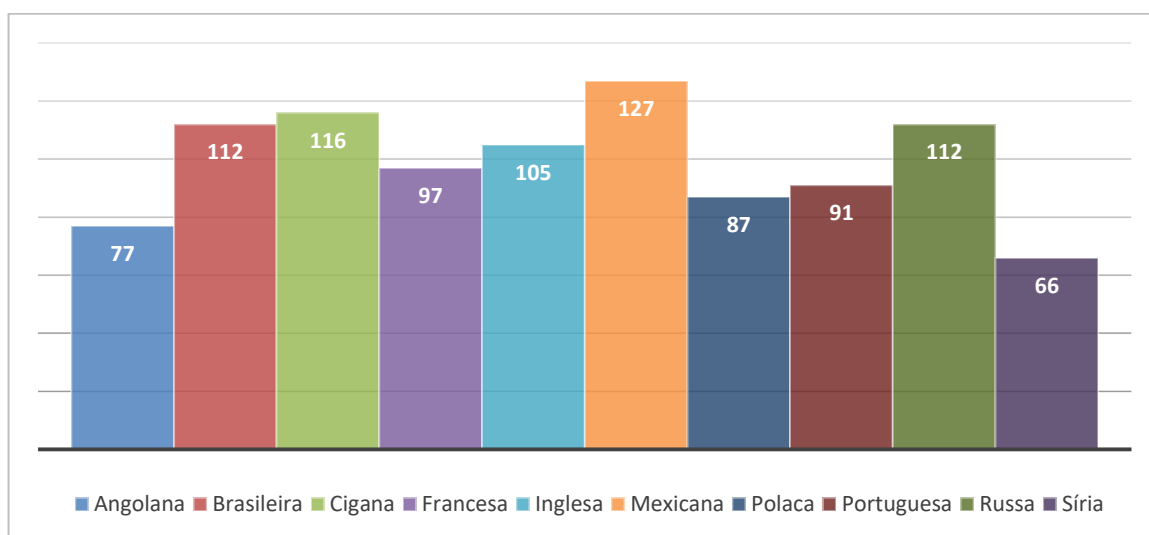


Gráfico 20 – Preferência dos alunos relativa à criança com quem preferiam passar o fim de semana (4.<sup>a</sup> sessão)

A criança mexicana continua a ser a escolhida em primeiro lugar pelos alunos, principalmente devido à língua e ao seu país de origem. Os inquiridos afirmaram que gostariam de aprender a falar espanhol e gostavam de ir ao México para conhecer o país. Houve ainda dois alunos que referiram que costumam ver séries para crianças onde os atores cantam em espanhol, o que os leva a gostar mais da língua. De facto, algumas das séries voltadas para um público mais jovem são realizadas na Argentina e os atores falam espanhol. Em Portugal, essas séries são dobradas em português, mas as músicas são

cantadas na língua original, o que leva a que os alunos tenham um maior contacto com a língua espanhola.

Logo de seguida surge a criança com etnia cigana porque, segundo os alunos, apesar de ser portuguesa, fala outra língua e eles gostavam de aprender essa mesma língua. Referem também que gostariam de aprender mais sobre a cultura cigana, pois acham os ciganos divertidos. A criança russa subiu do sétimo lugar para o terceiro, provavelmente devido às imagens das crianças russas mostradas na sessão de sensibilização. Os alunos referiram que as crianças deste país são muito bonitas e parecem felizes (gráfico 21).

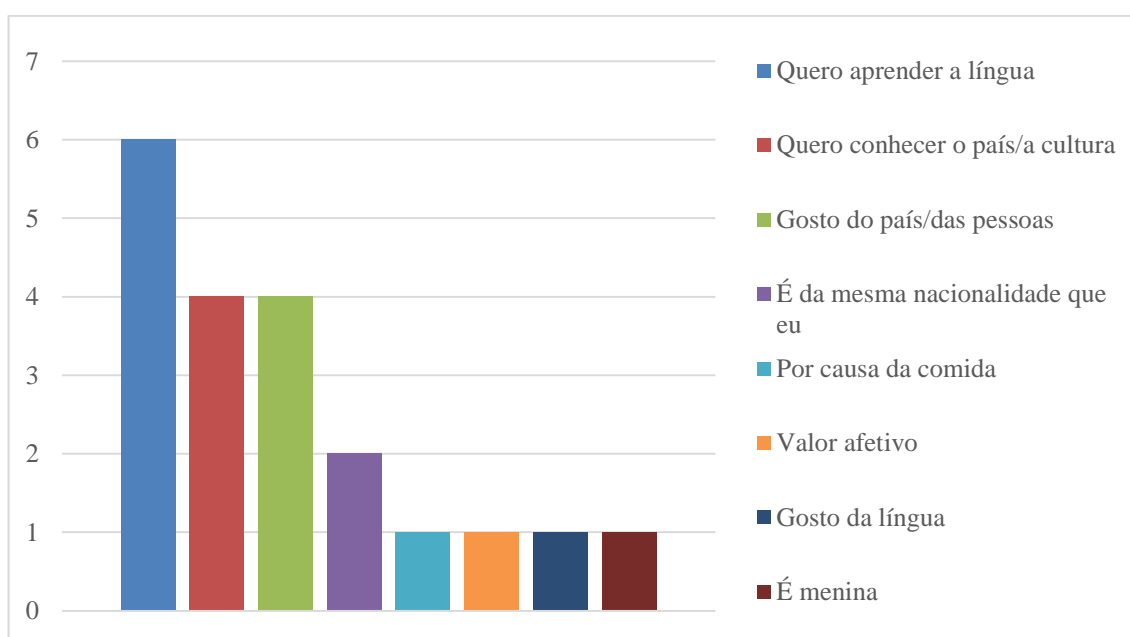


Gráfico 21 – Motivos de escolha dos alunos relativos ao 1.º lugar (4.ª sessão)

A criança escolhida em último lugar pelos alunos foi a síria que, na segunda sessão, estava em oitavo lugar. Os alunos justificaram as suas escolhas, dizendo que a colocaram em último porque “tenho medo” (A1), “não gosto da Síria por causa da guerra” (A9), “estão sempre a mandar bombas e metem-me medo” (A12) e “não percebo a língua” (A14). No caso da Síria, as crianças revelam pouca aceitação devido às imagens que veem diariamente nos *media* e que lhes transmite medo e insegurança. Mesmo as crianças que não colocaram a criança síria em último lugar, explicam que gostavam de levar essa criança para casa para a poder ajudar, mas simultaneamente tinham medo que ela lhes pudesse fazer mal.

O polaco e o português continuam a ser dos menos escolhidos devido à língua, pois os alunos referem que já sabem falar português e que não percebem polaco nem querem aprender. A língua é novamente o maior fator de escolha no momento de aproximação dos alunos às crianças fictícias, logo seguida da curiosidade por determinado país (gráfico 22).

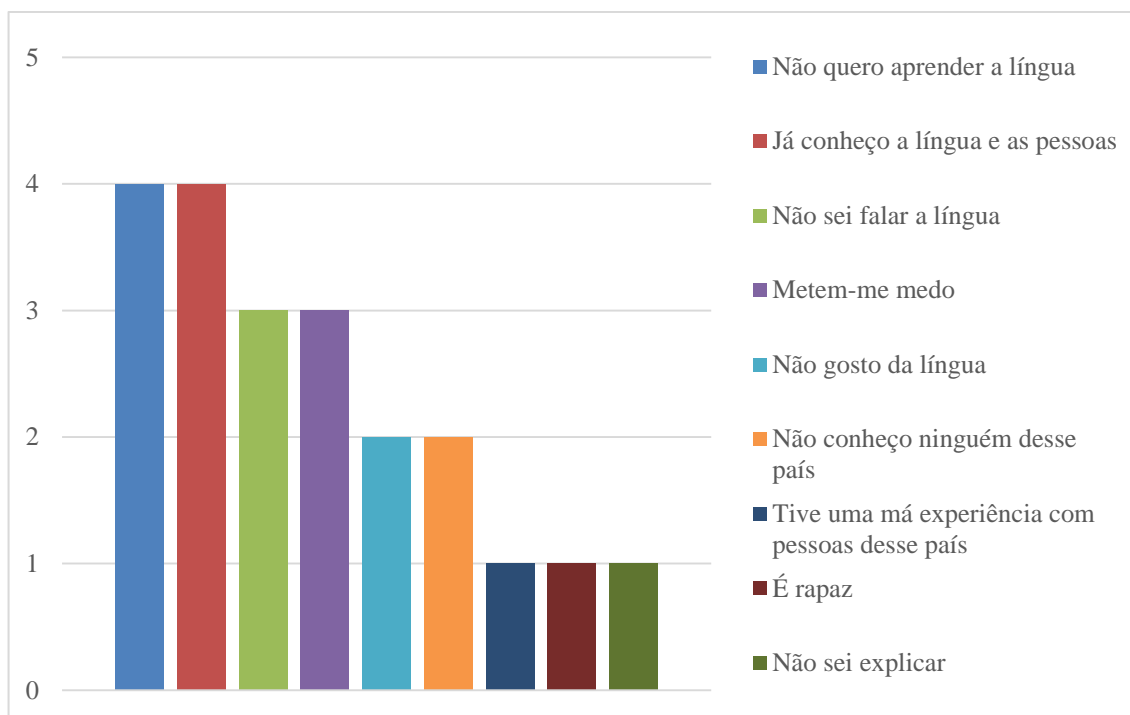


Gráfico 22 – Motivos de escolha dos alunos relativos ao último lugar (4.ª sessão)

Por fim, perguntou-se aos alunos de que é que mais tinham gostado durante esta semana. A maioria dos alunos (11 respostas) referiu que tinha gostado bastante de ver imagens da Polónia e de ouvir polaco, porque era um país do qual nunca tinham ouvido falar ou conheciam muito pouco. Houve também 12 alunos que indicaram ter gostado muito de ver as imagens das crianças de diferentes nacionalidades e culturas, pois assim conseguiram ter uma melhor imagem de como eles eram.

As outras respostas dadas pelos alunos passaram pela visualização das danças típicas da Polónia e de Portugal, compreender que Portugal é um país pequeno mas muito diversificado, conhecer diferentes línguas, ver os trajes tradicionais de alguns países e perceber que devemos respeitar todas as pessoas, pois todas as línguas e culturas são importantes.

Os alunos referiram também algumas das atividades que gostaram de realizar com a minha colega de estágio, Mariana Silva, nomeadamente: conhecer a Kibera (nove respostas), perceber a importância do voluntariado (nove respostas), trabalhar os Direitos Humanos (seis respostas) e a sessão sobre a crise dos refugiados (três respostas).

#### 4.2.2. Entrevistas

A primeira entrevista realizou-se no dia 11 de janeiro de 2017, na terceira sessão de intervenção, e foi uma entrevista de grupo. Durante toda a sessão foi colocada uma máquina fotográfica a gravar em formato audiovisual para, mais tarde, se proceder à análise de dados. Uma vez que a entrevista foi muito extensa, irão ser referidos os aspetos mais importantes.

Iniciou-se a sessão colocando-se uma gravação, na qual era possível ouvir “Bom dia” e “Amo-te” em diferentes línguas (árabe, francês, espanhol, inglês, polaco, português, romeno e russo). De seguida, foi pedido aos alunos que identificassem as línguas presentes na gravação. Todos os alunos identificaram a língua portuguesa e a espanhola e alguns alunos identificaram a francesa (seis) e a inglesa (cinco). A gravação voltou a ser passada, fazendo-se uma pausa em cada uma das línguas não identificada. Nenhum aluno conseguiu identificar a língua árabe, polaca nem romena. Quando se perguntou às crianças de etnia cigana pertencentes à amostra se não conheciam a língua romena, elas responderam “*não é bem assim que falamos*”. O aluno cuja mãe é de nacionalidade russa identificou a língua russa após voltar a ouvir a gravação e referiu “*É assim que a minha mãe me diz às vezes de manhã* [referindo-se ao “Bom dia”]”.

Depois, foram passadas imagens de crianças de diferentes nacionalidades/culturas e questionava-se os alunos se gostariam de brincar ou não com aquelas crianças, pedindo-lhes que se justificassem. As crianças portuguesas, espanholas, francesas, inglesas e brasileiras foram as mais bem aceites pela maioria dos alunos que as considerou “*normais*” e “*iguais a nós*”. Algumas das frases proferidas pelos alunos foram:

- *“Eu ia brincar com eles porque parecem amigos”* (A2, em relação às crianças espanholas).

- *“Sim, queria brincar para também fazer desenhos”* (A7, em relação às crianças portuguesas).

- *“Eu brincava com elas porque parecem felizes”* (A13, em relação às crianças francesas).

- *“Sim, sim, brincava porque no Carnaval aquilo é muito alegre e há muita música e assim eles também me podiam ensinar as coisas do Brasil, que eu gosto muito”* (A13, em relação às crianças brasileiras).

- *“Brincava porque são inteligentes”* (A14, em relação às crianças inglesas).

- *“Fazem-me lembrar os meus primos, por isso brincava”* (A18, em relação às crianças francesas).

No entanto, apesar de serem poucos, quatro alunos disseram que não brincavam com estas crianças. Algumas das justificações foram:

- *“Assim [descalços] não brincava com eles porque é perigoso.”* (A1 em relação às crianças brasileiras).

- *“Não brincava porque eles têm cara de se estar a armar e eu não gosto disso”* (A6 em relação às crianças inglesas).

- *“Não brincava com eles porque são meninos e iam aleijar-me”* (A6, do género feminino, em relação às crianças brasileiras).

- *“Com aqueles não. São muito pequeninos”* (A9 em relação às crianças portuguesas).

- *“Eu não [brincava] porque eles estão na escola e eu já estou farta de estar cá”* (A16 em relação às crianças inglesas).

As crianças mexicanas, russas e polacas foram as que suscitaram mais discussão na sala, pois assim que as imagens apareceram os alunos começaram a trocar opiniões contrárias. Uma vez que a maioria dos alunos não conhecia ou tinha pouco contacto com as pessoas destes países, as suas opiniões basearam-se principalmente no que as imagens lhes transmitiam.

Alguns alunos disseram que brincavam com eles porque são bonitos, transmitem paz e por gostarem dos trajes. No entanto, outros alunos consideraram o seu aspeto físico “*estranho*” e achavam que as crianças transmitiam tristeza. Devido ao ruído existente na sala de aula no momento da gravação e por haver alunos que falavam bastante baixo, nem todas as opiniões são audíveis. Contudo, percebe-se que são mais os alunos que respondem que não brincavam ou que não sabem se iriam brincar com estas crianças do que aqueles que teriam vontade o fazer. Algumas das justificações foram:

- “*Eu não brincava porque eles são tristes*” (A2, em relação às crianças polacas e russas).

- “*Eu não brincava porque elas são feias. Parecem uns macacos com aquele nariz assim*” (A6, em relação às crianças mexicanas).

- “*Brincava só com as meninas porque são fofinhas*” (A6, do género feminino, em relação às crianças polacas).

- “*Eu ia brincar com eles porque são bonitos. Aquele parece um anjinho*” (A8, em relação às crianças polacas).

- “*Eu não brincava porque são só meninas e depois queriam brincar às mães e aos filhos*” (A9, em relação às crianças mexicanas).

- “*Eu brincava com eles porque são russos e os russos são fixes*” (A9, em relação às crianças russas).

- “*Eu brincava porque as acho bonitas. São... como é que se diz?... parecem exóticas*” (A11).

- “*Não sei bem... Eles são meio estranhos, não são?*” (A13, em relação às crianças russas).

- “*Olha para aquela roupa! Não, não, eu não brincava. (...) Ah, se for só para dançar eu brinco com eles*” (A13, em relação às crianças polacas).

- “*Eu não! Credo! Metem medo...*” (A16, em relação às crianças russas).

- “*Sim, brincava. Têm cara de ser divertidas e fofinhas*” (A16, em relação às crianças mexicanas).

Já as crianças angolanas, ciganas e sírias foram as menos aceites pelos alunos. Mais uma vez, o fator “medo do desconhecido” encontra-se presente, principalmente no caso das

crianças sírias. A ideia pré-concebida que os alunos têm em relação a estes povos, muitas vezes retratados pelos *media* de uma forma pouco positiva, acabou por entrar aqui em jogo. Apesar de muitas das imagens mostrarem crianças a brincar e sorridentes, grande parte dos alunos afirmou que não brincava com eles e afirmaram que elas pareciam tristes, pobres, sujas e que lhes metiam medo. Mesmo depois de lhes ser explicado que as roupas podem ser trocadas, as caras lavadas e aquelas crianças podiam ter as mesmas condições que eles, poucos foram os que mudaram a sua opinião. Algumas das frases ditas pelos alunos foram:

- “*Brincava porque todos devem ter amigos*” (A2, em relação às crianças ciganas e sírias).

- “*Eu brincava porque assim podia ajudá-los*” (A4, em relação às crianças sírias).

- “*Não brincava porque são muitos rapazes e metem medo*” (A6, do género feminino, em relação às crianças ciganas e sírias).

- “*Eu queria que eles me ensinassem aquele jogo das mãos que eles estão a fazer*” (A7, em relação às crianças angolanas).

- “*Eu não brincava porque são pequenotes*” (A9, em relação às crianças sírias).

- “*Não queria [brincar com eles]. São feios e podem ser maus*” (A12, em relação às crianças sírias).

- “*Eu brincava com ela. É fofinha, não é?*” (A13, em relação à criança angolana).

- “*Sim, assim jogava futebol com eles porque eles lá jogam bem futebol*” (A14, em relação às crianças angolanas).

- “*Não brincava. Eles aqui parecem simpáticos, mas não sei se eles são maus*” (A16, em relação às crianças sírias).

- “*Eu brincava e pedia-lhe as joias emprestadas*” (A16, em relação à criança cigana).

Passando agora à análise das entrevistas individuais, estas tinham como principal objetivo perceber a forma como os alunos viam o racismo e saber se estes já tinham presenciado situações de discriminação racial. Estas entrevistas realizaram-se na quarta sessão, após a sessão de sensibilização para a diversidades linguística e cultural.

Uma vez que na sessão anterior, os alunos tinham assistido a um vídeo que abordava o racismo, a primeira questão colocada foi “Como é que te sentiste ao ver o vídeo?”. A



maioria dos alunos respondeu que tinha sentido uma grande tristeza, que se tinha sentido mal e que não tinha gostado do vídeo, havendo um aluno (A13) que disse não ter gostado porque era parecido com a senhora. Quando confrontados com a realidade, os alunos mostram sentimentos de compaixão com as pessoas que sofrem discriminação e revoltados. Os alunos que disseram não ter gostado do vídeo acrescentaram que os tinha feito sentirem-se muito tristes e chateados. Já o aluno que disse ter-se identificado com a senhora, devido à cor de pele e ao seu cabelo, mostrou-se bastante revoltado por haver pessoas capazes de tratar outras como se fossem menos importantes por terem um tom de pele diferente. É possível sentir, nas palavras deste aluno, bastante afeição pelos seus pares, colocando-se com facilidade no papel da senhora do vídeo.

Algumas das outras respostas dadas foram:

- *“Senti que era muito mau se tivessem dito aquilo”* (A2)
- *“Se os meninos não conseguiram dizer é porque já passaram por isso”* (A6)
- *“Pena... medo...”* (A7)
- *“Senti que aquelas pessoas sofrem muito”* (A9)
- *“Senti que não devíamos fazer o que não gostávamos que nos fizessem”* (A14)

Depois, perguntou-se aos alunos se seriam capazes de discriminar alguém devido à sua cor de pele ou à língua que falavam (gráfico 23).

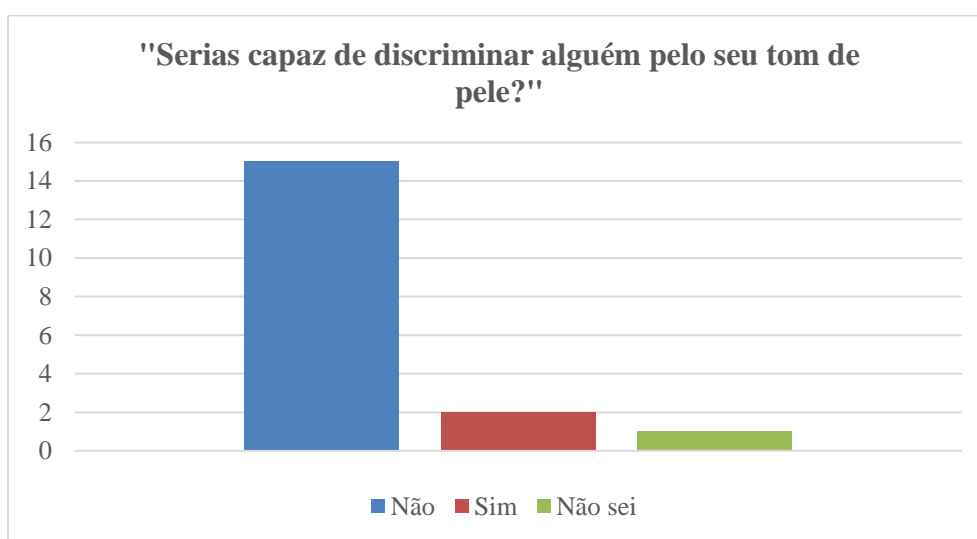


Gráfico 23 – Opinião dos alunos relativamente à discriminação racial

A maioria dos inquiridos (15) respondeu que não seria capaz de o fazer, um aluno respondeu que não sabia (A15) e dois responderam que seriam capazes (A6 e A9). Em relação à resposta destes dois alunos, um disse que apenas o faria se fosse para representar um papel, tal como acontecia no vídeo que visualizaram; já o aluno A6 disse que o faria “se ela me tivesse batido ou chamado nomes”, mostrando que, como forma de defesa, seria capaz de rebaixar alguém pelo tom de pele ou pela língua que falasse.

De seguida, perguntou-se aos alunos se estes já tinham presenciado alguma situação de racismo. Alguns inquiridos sentiram-se bastante emocionados neste momento da entrevista, notando-se que é um assunto que os entristece e os revolta. Doze alunos afirmaram já ter presenciado uma situação de discriminação racial na rua, em espaços públicos ou na escola e outros dois alunos disseram já ter visto uma situação destas na televisão (gráficos 24 e 25).

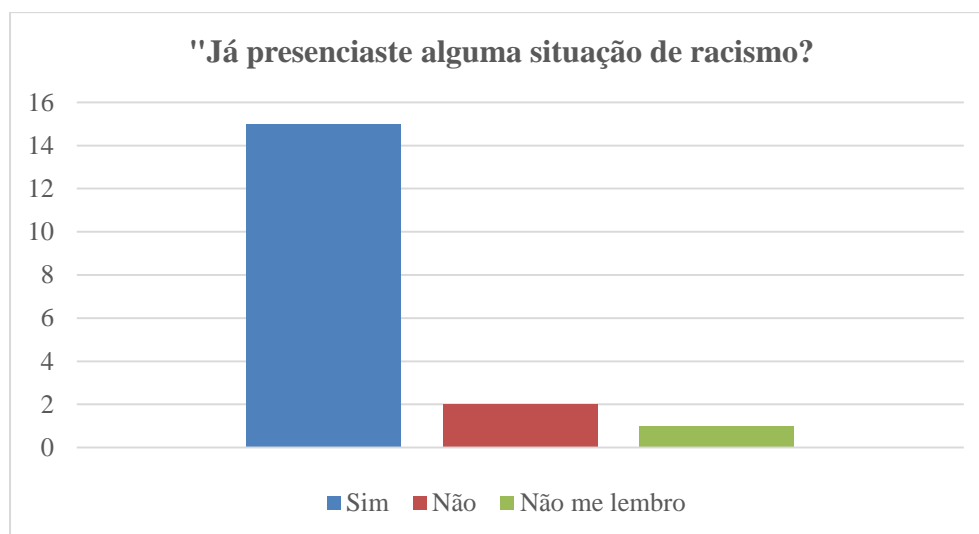


Gráfico 24 – Relação dos alunos com a discriminação racial

Os alunos que presenciaram uma destas situações com colegas da escola ou com crianças sentiram-se mais emocionados ao dar o seu testemunho, provavelmente devido à proximidade das idades e porque, quando conhecem as pessoas e as situações em que estas são vítimas de discriminação, sentem uma realidade próxima de si e não apenas ficcional o que, como é óbvio, acaba por os afetar de uma forma mais intensa.

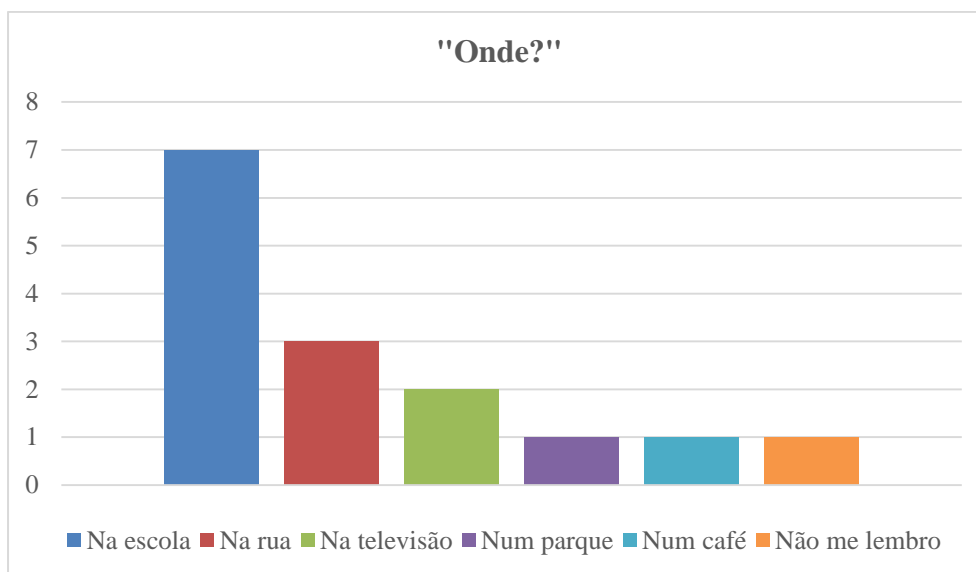


Gráfico 25 – Locais onde os alunos assistiram a situações de discriminação racial

A escola é o espaço onde os alunos mais presenciaram situações de discriminação racial, o que indica que, apesar de ser um espaço de diversidade cultural, ainda há crianças que não sabem respeitar os seus colegas que apresentam características próprias de determinado país ou etnia. Desta forma, continua a haver crianças que não se sentem confortáveis e seguras na escola por não se sentirem valorizadas pelos seus colegas, o que pode levá-las a considerar que a sua língua e/ou cultura é inferior a outras e a sentirem uma baixa autoestima. Neste aspeto, deve ser feito um trabalho contínuo por parte do corpo docente, em conjunto com os pais dos alunos e com os auxiliares da ação educativa, de modo a garantir uma boa integração dos alunos provenientes de outros países ou de outras culturas e para sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural.

Houve ainda alunos que disseram ter assistido a situações de discriminação racial enquanto passeavam ou estavam num local público com os pais. Um aluno disse que se lembra de ter assistido a uma situação dessas, mas como era muito pequeno não se lembra onde foi.

Alguns dos testemunhos dados pelos inquiridos foram os seguintes:

- “Um menino disse preta e eu não gostei. Acho que estava num café e o menino estava ao meu lado e disse e eu fiquei triste” (A3).
- “Diziam... que... eles chamavam preto aos outros meninos” (A4).
- “A Ana <sup>2</sup> chateou-se com a Inês<sup>3</sup> e chamou-lhe preta. A Inês ficou triste” (A6).

- “Mesmo colado à porta do meu prédio... um menino de mais ou menos 15 anos... chamou preta a uma senhora do meu prédio. A senhora disse para ter respeito e no fundo parecia que estava muito magoada” (A8).

- “No campo de futebol... estava lá um menino... um menino mulato e começaram a chamar-lhe nomes... e a dizer asneiras. O menino foi embora solitário, triste e sem amigos” (A10).

- “Havia um menino do quarto ano que estava sempre a chamar nomes ao João<sup>4</sup>. Ele ficava triste, chateava-se e começava a bater-lhes” (A13).

- “Eles chamavam isso... chamavam preto aos outros meninos e eles sentiam-se mal” (A16).

- “Dizem «preta». Olha, quando andava no terceiro ano chamavam à Maria<sup>5</sup> preta. Ela ficava triste e eu perguntava «porque é que lhes estão a chamar isso? Vocês também não gostavam se fossem vocês», mas eles continuavam” (A18).

De modo a perceber a influência dos grupos nos alunos em relação à discriminação racial, perguntou-se se discriminariam alguém caso estivessem num grupo de amigos e todos estivessem a “chamar nomes” (conforme a linguagem dos alunos) a alguém de cor diferente.

Todos os alunos responderam que não o fariam e pediriam aos amigos para pararem de tratar mal essa pessoa, à exceção de um aluno (A18) que disse que apenas ignoraria os amigos.

De seguida, questionaram-se os alunos se já tinham ouvido falar de racismo antes das sessões de intervenção. Quase metade dos alunos (oito) respondeu que nunca tinha ouvido falar em racismo e quatro deles disseram ainda não perceber o conceito. Os outros dez alunos afirmaram já ter ouvido falar sobre racismo “na escola, nas notícias e acho que num livro” (A13) e, para eles, “é as pessoas que têm cores diferentes” (A1), “é quando uma pessoa trata mal outra pessoa por causa da cor de pele” (A2, A7, A8), “é quando uma

---

<sup>2</sup> Nome fictício

<sup>3</sup> Nome fictício

<sup>4</sup> Nome fictício

<sup>5</sup> Nome fictício

*peessoa chama nomes a outra, tipo preta e assim” (A16).*

Quando questionados sobre o que diriam a pessoas que discriminam outras devido à sua raça, todos os alunos mostraram que queriam paz no mundo e que essas pessoas parassem com esses atos. Algumas das suas respostas foram:

- *“Aquilo não se faz e mesmo ele sendo se outra cor ou falarem diferente eles são como nós, são iguais a nós. Andam na escola, falam, vivem como nós... eles... mesmo sendo diferentes são como nós” (A3).*

- *“[Dizia] para não tratarem as pessoas da cor que elas são, mas sim tratá-las com o respeito que elas merecem” (A4).*

- *“Que eu saiba somos todos iguais... somos todos humanos (...) Mas há pessoas que não percebem isso e só querem fazer mal à humanidade” (A8).*

- *“Aqui somos todos iguais e não há ninguém diferente. Sejam pobres, ricos, desta terra ou de outra terra (...). É como se fôssemos todos iguais e vivêssemos todos na mesma casa. As pessoas deviam tratar-se como sendo irmãos, mesmo não sendo da mesma cor, da mesma raça, da mesma língua, ter os mesmos hábitos... Eles não são diferentes, é só a forma como falam, como se vestem ou como vivem.” (A13).*

- *“Não tratem mal as pessoas” (A15).*

- *“Pedir desculpa e parar a guerra” (A16).*

Por fim, perguntou-se aos alunos se consideravam importante conhecer pessoas de outras culturas e que falam outras línguas, sendo pedido que justificassem. Todos os inquiridos responderam que consideram a diversidade linguística e cultural importante e interessante, e que gostavam de conhecer pessoas que falassem outras línguas ou que fossem de outras culturas.

Algumas das justificações foram:

- *“Porque gostava de viajar para outros países e conhecer o mundo” (A4)*

- *“Porque é interessante conhecer mais essas pessoas e os países onde elas nascem” (A6)*

- *“Aprendo línguas novas e conheço outras línguas para se alguém falar comigo nessas línguas eu perceber” (A7)*
- *“Porque aprendo línguas novas e jogos novos e fazia novos amigos” (A11)*
- *“Porque podemos aprender outras línguas... Eles podem ensinar-nos português mas também podem ensinar-nos outras línguas” (A15)*

Mais uma vez, a maioria dos alunos (11) indicou a língua como sendo o principal fator da vontade de conhecer pessoas de outros países, logo seguido do desejo de conhecer mais sobre o mundo, outros países e culturas e poder aprender mais, o que mostra que a língua é, de facto, um importante motivo de aproximação ou de afastamento a indivíduos estrangeiros.

## **CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**





## **Capítulo V – Considerações finais**

### **5.1. Introdução**

Neste último capítulo irá ser apresentada a síntese dos resultados obtidos, de modo a tirar as principais conclusões e suas implicações.

Será também realizada uma reflexão sobre as limitações que surgiram ao longo do desenvolvimento desta investigação e serão dadas algumas perspectivas de desenvolvimento, de modo a enriquecer a temática abordada.

### **5.2. Principais conclusões e implicações do estudo**

Este estudo teve como principal objetivo analisar o tipo de contacto com línguas e as representações de 18 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, de uma escola do distrito de Aveiro, de modo a sensibilizá-los para a diversidade cultural e linguística existente no espaço escolar e fora deste.

O número de alunos de nacionalidades estrangeiras nas escolas portuguesas é cada vez maior e a escola deve ser vista como um espaço de inclusão social. Deste modo, todos os elementos da comunidade escolar – professores, auxiliares, pais e alunos – devem estar preparados para acolher crianças estrangeiras e apoiá-los da melhor forma possível, fazendo-os sentir integrados num espaço que lhes pertence. Muitas vezes, os alunos não são capazes de acolher devidamente os seus colegas oriundos de outros países por não terem, até ao momento, estabelecido qualquer tipo de contacto com pessoas de nacionalidades ou culturas diferentes da sua ou por não terem tido uma boa experiência com essas mesmas pessoas. Considerou-se importante, então, perceber que tipo de contacto é que os inquiridos tinham com as línguas, quais as representações dos alunos sobre determinadas línguas e culturas e a sua atitude perante a discriminação racial.

Para este estudo, os dados recolhidos tiveram como base as questões de investigação, que serão agora retomadas:

- ✓ Qual foi o contacto dos alunos com línguas e culturas estrangeiras ao longo das suas vidas?
- ✓ Quais as representações dos alunos relativamente aos estrangeiros?
- ✓ Quais os motivos da preferência/rejeição de determinadas línguas e culturas?
- ✓ De que modo é que os alunos encaram o racismo?

Constata-se que a análise dos dados relativa a 18 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB fez sobressair algumas das suas concepções relativamente aos estrangeiros, quanto à sua língua e cultura.

Os alunos participantes neste estudo eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa, havendo um aluno de nacionalidade angolana, filho de pai angolano, e outro com nacionalidade portuguesa-brasileira, filho de pais brasileiros. Para além destes, havia ainda três alunos que têm pais de nacionalidades estrangeiras: francesa, inglesa e russa. Todos os alunos tinham como LM o português e todos eles frequentavam aulas de inglês em contexto escolar. Para além destas duas línguas, a maioria dos alunos tinha ainda contacto com outros idiomas, principalmente em contexto familiar, pois têm elementos na família que se encontram emigrados ou que vivem noutros países, e também na escola, visto terem alguns colegas que falavam mandarim, italiano, russo, francês, espanhol e cigano.

Através dos questionários, relativos à biografia linguística dos alunos, constatou-se que é em contexto escolar que os inquiridos têm maior contacto com línguas estrangeiras, tanto em contexto formal (nas aulas) como num contexto mais informal (nos intervalos e nos tempos livres passados com os colegas). Aqui é fundamentada a importância do espaço escolar como encontro de línguas e culturas, onde todos os alunos podem enriquecer a sua biografia linguística e aprender a respeitar as diferenças do Outro. Apesar de todos frequentarem as aulas de Inglês, nem todos admitiram saber falar, escrever ou perceber essa língua e apenas alguns consideraram ter aprendido inglês na escola.

Relativamente à língua que gostariam de aprender, a preferência incide sobre a língua francesa, principalmente devido a perspetivas futuras, como viajar, ir para França ou exercer um cargo relacionado com o ensino da língua; e também devido ao contacto com familiares de nacionalidade francesa ou emigrados em França e com os quais mantinham algum tipo de contacto. Houve ainda um número significativo de alunos que referiu não ter

interesse em aprender nenhuma língua por não considerarem interessante conhecer outros idiomas ou por acharem que apenas a língua portuguesa é bonita. Este é um fator que deve ser tido em conta e uma atitude que importa combater, uma vez que pode influenciar estes alunos no momento de integração de alunos estrangeiros ou em termos de respeito para com outros alunos falantes de outras línguas.

Em relação às RS, estas desempenham um importante papel na receção e na aproximação dos alunos a pessoas estrangeiras, uma vez que podem influenciar bastante a integração dos estrangeiros no núcleo dos alunos e a forma como se relaciona com ele.

Os alunos acabam por criar a imagem do Outro através das representações que têm sobre determinadas línguas e culturas, e é a partir dessa imagem que os alunos criam mais ou menos empatia com determinado sujeito. É possível perceber que os alunos sentem maior empatia com os indivíduos com uma cultura próxima da sua ou que sejam de um país que conheçam. No caso destes alunos, foi possível criar uma ligação entre diferença e empatia, na medida em que quanto mais parecidos com eles são os sujeitos, ou de um país que os alunos conhecem, maior é a empatia criada. Por outro lado, se os indivíduos apresentados forem fisicamente diferentes, o espaço envolvente for também desconhecido e o seu país de origem for estranho para os alunos, há uma maior dificuldade na sua aceitação.

No questionário, quando interrogados sobre qual das crianças seria a primeira com quem iam brincar, as mais escolhidas foram as de nacionalidade mexicana e portuguesa, sendo a língua a justificação mais indicada. No caso da criança mexicana, os alunos mostraram interesse em aprender a língua espanhola e, no caso do português, consideraram importante a criança falar a mesma língua que elas, de modo a poderem entender-se.

No momento de escolha da criança com quem preferiam passar o fim de semana, as três mais escolhidas foram a mexicana, a brasileira e a francesa. Mais uma vez, a principal razão de escolha foi a língua, tanto por quererem aprender a falar espanhol ou francês como por gostarem da forma como estas línguas soam ou do(s) sotaque(s) do PB. É de notar que os alunos consideram a comunicação um aspeto bastante importante no momento de conhecer alguém de um país estrangeiro, pois é a base para o entendimento.

As crianças menos escolhidas foram a polaca, a portuguesa e a síria. Surpreendentemente, o português está entre as crianças menos escolhidas por os alunos

considerarem que já conhecem a língua e o país e, por isso, perdem o interesse, ao contrário do que aconteceu no momento em que escolheram a criança com quem iam brincar. Em relação à criança polaca e à síria, os alunos deram como justificação não gostarem dos países de origem dessas crianças, ter pouca vontade de as conhecer e não conhecer a língua. Novamente se verifica que o desconhecido e as ideias pré-concebidas devido a influências dos pares ou dos *media* são fator de exclusão no momento de optar por alguns países e povos.

Após a sessão de sensibilização para a diversidade cultural e linguística, verificaram-se algumas mudanças nas escolhas dos alunos. A criança mexicana continuou a ser a mais escolhida e, de seguida, a escolha recaiu sob a criança russa que, anteriormente, estava entre as menos escolhidas. A criança brasileira continuou entre as mais escolhidas a par da criança cigana. A vontade de aprender as línguas destas crianças foi, novamente, o principal motivo das escolhas dos alunos.

A criança portuguesa continuou a ser uma das menos escolhidas e, desta vez, também as crianças síria e angolana foram das que obtiveram menos “votos” por parte dos alunos. Também no momento de escolher a criança que levavam em último lugar, a língua continuou a ser um fator dominante. Os alunos referiram não ter escolhido estas três crianças por já conhecerem a língua e o país, por não quererem aprender a língua ou por não saberem falar a língua delas. Estas mudanças mostram que a sessão de sensibilização pode ter levado à mudança de atitudes e à construção de novas representações sobre as nacionalidades em estudo.

Neste estudo, a língua é o maior fator de preferência ou de rejeição de determinado indivíduo. De facto, as crianças fictícias escolhidas em primeiro lugar falavam uma língua que os alunos desejavam aprender ou que gostavam de ouvir. Já as crianças escolhidas em último lugar falavam uma língua que os alunos já conheciam, que não tinham vontade de aprender ou que não gostavam. Também Cordeiro (2013) e Lúcio (2012) concluíram nos seus estudos que os alunos portugueses se aproximam ou afastam dos alunos estrangeiros consoante a língua dos mesmos, o que coincide com as conclusões a que se chegou neste Relatório.

Também o fascínio que sentem pelo país de origem de determinado sujeito ou a imagem que têm deste são fatores que devem ser tidos em conta. De facto, foi notável uma

mudança na escolha dos alunos após a sessão de sensibilização, na qual conheceram novas línguas, viram imagens da Polónia e de crianças de vários países e culturas e conheceram algumas tradições de alguns países. Estes aspetos podem ter influenciado os alunos no momento da escolha.

Relativamente ao racismo, praticamente a totalidade dos alunos mencionou não ser capaz de discriminar alguém devido ao seu tom de pele e, daqueles que disseram ser capazes de o fazer, um indicou que apenas o faria se fosse para desempenhar um papel. Todos os inquiridos mencionaram ver o racismo como algo mau e prejudicial para a sociedade.

Quinze alunos referiram já ter assistido a situações de discriminação racial, sendo a escola retratada como o espaço onde presenciaram uma maior ocorrência destas situações. Este facto é algo bastante grave e que se deve tomar em consideração. A escola é o espaço onde os alunos se devem sentir integrados e em segurança, podendo confiar na comunidade escolar para os acolherem e assegurarem o seu bem-estar. No entanto, como se pode verificar pelas palavras dos inquiridos, há uma falha neste aspeto porque o racismo continua a ocorrer nas escolas, à vista dos alunos e, possivelmente, dos professores e dos auxiliares. Todas as palavras e atos que servem para rebaixar o outro devem ser punidos e não ser encarados como forma de brincadeira entre os alunos, caso contrário estas atitudes nunca serão combatidas.

Com os resultados obtidos, considera-se essencial promover uma educação intercultural desde cedo, através da sensibilização para a diversidade linguística e cultural no seio dos alunos, assim como a fomentação do respeito pelo Outro, bem como pelas suas características. Deste modo, a integração de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas pode ser um processo mais fácil, visto que os alunos já estarão preparados para os receber.

### **5.3. Limitações do estudo e perspectivas de desenvolvimento**

De um modo geral, considera-se que os objetivos propostos para este projeto foram atingidos e conseguiu-se dar resposta às questões de investigação. Contudo, considera-se que houve limitações no desenvolvimento deste relatório.

Uma das primeiras limitações existentes foi a falta de experiência da investigadora que, neste caso, fui eu própria. Apesar de me ter informado e investigado sobre metodologia de investigação e me ter empenhado em todas as sessões e na recolha de dados, senti que devia ter mais experiência nesta área para que a investigação tivesse corrido melhor. O preenchimento dos questionários por parte dos alunos e as entrevistas individuais correram razoavelmente bem. Apesar de terem demorado demasiado tempo a responderem aos questionários e de ter ocorrido o oposto no momento das entrevistas individuais, consegui obter os dados de que necessitava. Contudo, a entrevista de grupo devia ter sido organizada de melhor forma, pois no momento de análise de dados houve alguma informação que se perdeu devido ao barulho e à desordem existente na sala de aula. Como investigadora, devia ter previsto que tal iria acontecer e pensado num método melhor para aplicar este instrumento de recolha de dados.

A outra limitação teve a ver com as características dos participantes, uma vez que estes mostram pouco interesse na realização da maior parte das atividades e demoram um tempo desnecessário na execução destas. Esse facto acabou por atrasar não só a realização das minhas atividades, como as da minha colega de estágio. Para além disso, sendo crianças, é provável que muitas respostas tenham sido dadas com base na imaginação e naquilo que os alunos desejam. Houve a necessidade de ler e reler os questionários e interrogar individualmente os alunos para que eles dessem respostas lógicas e sem contradição e, mesmo assim, considera-se que algumas respostas não são fidedignas.

Apesar de não poder ser apresentada como uma limitação, foi de lamentar a falta de tempo para desenvolver as sessões e aprofundar algumas questões. De facto, por vezes era importante ter mais tempo para que os alunos respondessem mais calmamente aos questionários, podendo refletir melhor sobre as suas vivências. A terceira sessão, a de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, poderia também ter sido elaborada de uma forma mais exaustiva, de modo a obter mais dados a partir da entrevista de grupo.

Contudo, considera-se que os pontos essenciais para o desenvolvimento deste estudo foram abordados, conseguindo-se realizar uma gestão razoável do tempo disponível.

O tema deste estudo é bastante apelativo e complexo, pelo que seria interessante realizar outras investigações dentro desta temática, procurando utilizar outros recursos didáticos e aprofundando algumas das questões como, por exemplo, a do racismo.

Uma vez que a língua é um fator decisivo no momento de aproximação e de afastamento a determinadas nacionalidades e culturas, considera-se interessante realizar a leitura de livros infantojuvenis sobre diferentes nacionalidades e culturas e respetiva análise dos mesmos. Alguns dos exemplos são os livros *Os Ciganos*, de Sophia de Mello Breyner Andresen e Pedro Sousa Tavares (autores) e Danuta Wojciechowska (ilustradora) e *Contos Populares Russos*, de José Viale Moutinho. Seria também estimulante sugerir aos alunos que pesquisassem alguns contos ou histórias de autores das nacionalidades em estudo.

Realizar um momento de encontro entre alunos portugueses e estrangeiros, de modo a que os alunos pudessem esclarecer as suas dúvidas através da colocação de perguntas ou do diálogo com os participantes seria também enriquecedor. Os alunos poderiam ter um contacto mais próximo e real com outras nacionalidades que, de outra forma, nunca é tão completo. Este podia ser também um bom momento para a sensibilização para a diversidade linguística e cultural e na fomentação do respeito pelo outro.

Por fim, considera-se que também seria importante realizar pequenos *workshops* de línguas e culturas na comunidade escolar, nos quais poderiam ser dadas pequenas aulas de línguas estrangeiras, ser dado a provar pratos típicos de alguns países, realizar algumas danças tradicionais e promover o conhecimento de alguns países ou culturas.

O meu estágio, no âmbito da PPS, e este estudo foram bastante importantes na minha formação enquanto futura profissional no ramo da educação, uma vez que pude ter um contacto direto com os alunos, perceber quais as melhores estratégias a adotar, refletir sobre a minha postura e atitudes enquanto profissional e ter todos os gostos e preocupações enquanto professora. No âmbito deste estudo, pude perceber os motivos dos alunos para a escolha ou rejeição de determinadas crianças estrangeiras, mesmo que fictícias, perceber os diferentes tipos de contacto que os alunos têm com as línguas e entender de que forma é

que veem o racismo. A compreensão destes fatores permitiu-me refletir no modo como poderei intervir, no futuro, quando tiver uma turma ao meu cargo. A diversidade linguística e cultural será, sem dúvida, um aspeto a que darei a devida importância.

Em termos pessoais, tanto a PPS como este trabalho de investigação contribuíram para o meu desenvolvimento, uma vez que permitiram que me conhecesse melhor, não só enquanto futura profissional mas também como pessoa, na medida em que modifiquei certos aspetos da minha identidade ao longo deste período da minha vida. Este estudo permitiu também que conhecesse aspetos sobre determinados países ou culturas que, até então, desconhecia. Tornou-me também mais responsável e com gosto pela investigação, pois percebi que esta desempenha um papel importante no conhecimento de vários contextos e sobre variados temas.

Por fim, mas não menos importante, a PPS e este trabalho deram-me ainda mais certeza na escolha do meu caminho, pois percebi que trabalhar com crianças é, sem dúvida, desafiante, motivador, fonte de inspiração e de alegria e o que realmente me faz sentir feliz e completa.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E OUTRAS  
OBRAS CONSULTADAS**



## 1. Referências bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'intercultural comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (coord.). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural* (pp. 77-87). Porto: Areal Editores.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em [http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada%29.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf). Acedido em maio de 2017.

Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Revista Noesis*, 51, 14-16.

Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência *O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*, de Maria José Grosso. *Palavras*, 27, 37-39.

Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a Língua Portuguesa: Um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro (coord.). *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 216-226). Porto: Areal Editores.

Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, 13. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 71-87. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/157>. Acedido em dezembro de 2017

Andrade, A. I., Martins, F., & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras. *Educação & Comunicação*, 76-85. Disponível em [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/253/1/n7\\_art6.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/253/1/n7_art6.pdf). Acedido em junho de 2017.

Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação

linguística. In R. Bizarro (coord.). *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 227-239). Porto: Areal Editores.

Arroteia, J. C. (2007). Migrações internacionais: Portugal como destino. In Ançã, M. H. & Ferreira, T. (coord.). *Língua Portuguesa e Integração*. Disponível em [http://www.instituto-camoes.pt/images/stories/tecnicas\\_comunicacao\\_em\\_portugues/portugues%20nas%20relacoes%20internacionais/Migracoes%20Internacionais.%20Portugal%20como%20destino.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/images/stories/tecnicas_comunicacao_em_portugues/portugues%20nas%20relacoes%20internacionais/Migracoes%20Internacionais.%20Portugal%20como%20destino.pdf). Acedido em março de 2016.

Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Disponível em <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>. Acedido em julho de 2017.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira M. (1998). *Metodologia de Investigação. Um guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cerqueira, A. & Andrade, A. I. (2004). Alunos com português língua não materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de Ensino. In M. H. Ançã, M. H. Araújo e Sá, e A. Moreira (coord.). *Transversalidade em didática das línguas* (pp. 135-447). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cordeiro, M. (2013). *O que os alunos portugueses “pensam” dos alunos estrangeiros*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, 4, 31-44. Disponível em

[https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=84142&pi\\_pub\\_r1\\_id=](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84142&pi_pub_r1_id=)

Acedido em fevereiro de 2017.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Ferreira, T., & Ançã, M. H. (2010). Educação em línguas e migrações. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (coord.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 55-64). Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>. Acedido em abril de 2017.

Fonseca, M. L. & Goracci, M. (2007). *Mapa de Boas Práticas: Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal*. Lisboa: OIM & ACIDI, I. P.

Gagnon, A. G., & Boucher, F. (2017). O Estado Quebequense Diante dos Desafios da Diversidade Etnocultural. *Interfaces Brasil/Canadá*, 17(2), 75-97. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/10850/7580>. Acedido em setembro de 2017.

Gallisson, R & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º ciclo do ensino básico: concepções dos professores*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Grosso, M. J. (2005). O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Revista Palavras*, 27, 31-35.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: España. Disponível em <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>. Acedido em junho de 2017.

Lúcio, A. (2012). *Representações de alunos nativos do 2.º CEB sobre alunos estrangeiros*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, C. (2016). *A Escola como espaço da confluência da diversidade linguística e cultural: olhar(es) integrador(es) sobre alunos imigrantes*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, C. & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*, 45-65. Braga: Edições Húmus/CEHUM. Disponível em [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20424/1/2-Cristina%20Martins-Isabel%20Pereira\\_02ABR112.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20424/1/2-Cristina%20Martins-Isabel%20Pereira_02ABR112.pdf). Acedido em agosto de 2017.

Martins, F., Andrade, A. I., Dias, C., Gomes, S., Moreira, G., Nolasco, I., Ramos, A. P. & Sá, S. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação?. *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 93-110). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2560>. Acedido em fevereiro de 2017.

Mateus, M. H. & Xavier, M. F. (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Cosmos.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mendes, A. P. C. (2006). Contextos Migratórios e Educação Intercultural. In R. Bizarro (coord.). *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 133-142). Porto: Areal Editores.

Ministério da Educação (2001). *Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio\\_europeu\\_de\\_linguas\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf). Acedido em abril de 2017.

Ministério da Educação. (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/relatorioplnm2006\\_2008.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/relatorioplnm2006_2008.pdf). Acedido em dezembro de 2016.

Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 5-22. Disponível em <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1182/630>. Acedido em agosto de 2017.

Neves, J. C. (2004). Imigração e Desenvolvimento. *Actas do Congresso sobre imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania – Integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 74-90. Disponível em [http://www.museu-emigrantes.org/docs/conhecimento/actas\\_Icongresso%20imigracao%20em%20portugal.pdf](http://www.museu-emigrantes.org/docs/conhecimento/actas_Icongresso%20imigracao%20em%20portugal.pdf). Acedido em maio de 2017.

Papalia, D. E. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal.

Pardal, L., Ferreira, H. & Afonso, E. (2007). Língua e integração: representações sociais de imigrantes. In M. H. Anã (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 63-79). Aveiro: Cadernos do LEIP/CIDTFF.

Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores. In R. Bizarro (coord.). *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 120 – 132). Porto: Areal Editores.

Pires, R. P. (2003). *Migrações e Integração*. Oeira: Celta.

Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education – Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural and Multicultural Education – Enhancing Global Interconnectedness*, 12-30. New York: Routledge.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>. Acedido em junho de 2017.

Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 35, 155-178. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5839/1/Ramos%20%282001%29.%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20cultura%20e%20interculturalidade.pdf>. Acedido em novembro de 2016.

Rego, S. (2012). *Portefólio: instrumento de sensibilização à diversidade*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro



Reste, C. (2014). *Das Representações Sociais à Educação Intercultural – Identidade/alteridade de alunos autóctones e estrangeiros numa escola multicultural*. Tese de Doutoramento em Didática e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reste, C. & Ançã, M. H. (fevereiro de 2011). Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro... relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica*, 3. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/917/851>. Acedido em novembro de 2016.

Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rocha-Trindade, M. B. (2003). A realidade da imigração em Portugal - análise social, demográfica e geográfica. *Actas do I Congresso Imigração em Portugal: Diversidade-Cidadania-Integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Pp. 171-184. Disponível em [http://www.museu-emigrantes.org/docs/conhecimento/actas\\_Icongresso%20imigracao%20em%20portugal.pdf](http://www.museu-emigrantes.org/docs/conhecimento/actas_Icongresso%20imigracao%20em%20portugal.pdf). Acedido em maio de 2017.

Santos, J. L. (2006). *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense. Disponível em <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/o-que-e-cultura-jose-luiz-dos-santos.pdf>. Acedido em agosto de 2017.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2016). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2015.pdf>. Acedido em dezembro de 2016.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2017). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo*. Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>. Acedido em agosto de 2017.

Sérgio, P. (2007). *Língua Portuguesa e integração: um estudo de caso com aprendentes não nativos no 1.º ciclo do CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, J. (2012). *Biografia Linguística: união de culturas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português: Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Thompson, J. B. (2002). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Vozes.

Vala, J. (2000). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. *Psicologia Social*, 457 - 502. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## 2. Outras obras consultadas

Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>. Acedido em junho de 2017

Cabecinhas, R. (2008). Racismo e Xenofobia: a actualidade de uma velha questão. *Comunicación e Cidadanía*, 2, 163-182. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9639/1/Cabecinhas\\_ComunicationCidania\\_2008\\_vol2.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9639/1/Cabecinhas_ComunicationCidania_2008_vol2.pdf). Acedido em julho de 2017

Carocho, D. P. (2013). *Conhecer culturas e raças para não discriminar: um estudo no 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ducrot, O. (1977). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: Dom Quixote.

Gonçalves, C. (2012). Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: necessidades e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 25, 95-111. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a05.pdf>. Acedido em junho de 2017

Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI, I. P. Disponível em <http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>. Acedido em julho de 2017.

Silva, J. M. (2009). *A biografia linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Terra, M. R. (2010). O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Acedido em setembro de 2017

### **3. Legislação consultada**

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de agosto
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de novembro
- Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro
- Despacho-Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro
- Lei n.º 85/2009, de 29 de agosto
- Despacho-Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto
- Ofício-Circular OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7, de 10 de agosto
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho



## **ANEXOS**







## Anexo 1 – Questionários de caracterização da turma

Universidade de Aveiro

Departamento de Educação e Psicologia

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB

Professoras Estagiárias: Bárbara Rodrigues e Mariana Silva

2016/2017

### Caracterização da turma

Perfil dos alunos:

1) Sexo

Feminino: \_\_\_\_\_ Masculino: \_\_\_\_\_

2) Idade: \_\_\_\_\_

3) Em que freguesia mora?

\_\_\_\_\_

4) Deslocação casa/escola:

Meio de transporte				Tempo gasto		
A pé	Autocarro	Automóvel	Outros	5 a 15 min.	15 a 30 min.	+de 30 min.

5) Já ficou retido? Se sim, em que ano?

\_\_\_\_\_

6)

Disciplinas preferidas do aluno:	
Disciplinas em que o aluno tem mais dificuldade:	

7) Hábitos de estudo do aluno

	Sim	Não
O espaço onde estuda tem boas condições?		
Estuda todos os dias a matéria dada nas aulas?		
Distrai-se facilmente enquanto estuda?		
Tem ajuda no estudo?		
Tem materiais em casa que o ajudam a estudar?		
Quando tem dificuldades procura ajuda?		
Prepara-se para as fichas de avaliação com antecedência?		
Faz as tarefas propostas na sala de aula?		
Compreende facilmente as matérias?		
Gosta de trabalhar em grupo?		

8)

	Sim	Não
Em casa, costuma falar sobre a escola?		
Com quem fala?		

9) Como é que o aluno ocupa os seus tempos livres?

A ver televisão	
A ler	
A praticar desporto	
A jogar computador	
Passear	
A ajudar os pais nas tarefas diárias	
É escuteiro?	
É músico?	
A navegar na Internet	
Vai ao cinema/teatro	
Outros	

10) Que profissão quer ter quando for grande?

---

11) O que mais gosta na escola?

	Sim	Não
De estudar		
Dos colegas		
Dos professores		
Dos intervalos		
Outros:		

12) Com quem vive o aluno?

---

---

---

Perfil dos Encarregados de Educação:

13) Quem é o encarregado de educação do aluno?

---

14) Perfil do agregado familiar:

	Agregado Familiar		
	Pai	Mãe	Outro
Idade:			
Profissão:			
Habilitações:			

15) Em casa fala-se outra língua para além do Português? Se sim, qual?

---

Obrigada pelas suas respostas! ☺



## Anexo 2 – Inquérito por questionário

### Questionário "Eu e as línguas e culturas"

#### **Parte I**

Quem sou eu?

Género: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

#### **Parte II**

A minha biografia linguística

As línguas que falo são:

\_\_\_\_\_

As línguas faladas em casa são:

\_\_\_\_\_

As línguas que não falo mas já ouvi falar são:

\_\_\_\_\_

As línguas que eu escrevo são:

\_\_\_\_\_

As línguas que eu não escrevo mas que já vi escritas são:

\_\_\_\_\_

As línguas que não falo, nem escrevo, mas percebo são:

\_\_\_\_\_

O meu contacto com outras línguas:

**A(s) língua(s) que falo**

Em casa	_____
Na escola	_____
Na rua	_____
Outro _____	_____

**Onde aprendi**

Em casa	_____
Na escola	_____
Na rua	_____
Tive aulas dessa língua	_____
Em viagem	_____
Outro _____	_____

**Como aprendi**

Com a família	_____
Com os amigos	_____
Com os vizinhos	_____
Com o professor	_____
No computador	_____
Na televisão	_____
A ouvir música	_____
Nos livros ou revistas	_____
Outro _____	_____

Que língua(s) gostavas de aprender?

\_\_\_\_\_

Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Conheces alguém de nacionalidade estrangeira? \_\_\_\_\_

Quem?

---

---

### **Parte III**

Imagina que, durante as férias, ias para um Centro de Ocupação dos Tempos Livres e conhecias lá algumas crianças da tua idade. Aqui estão algumas informações sobre elas:

<b><u>Criança A</u></b> <b>Nome:</b> João Rodrigues <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Português <b>Língua:</b> Português Europeu	<b><u>Criança B</u></b> <b>Nome:</b> Evelyn Smith <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Inglesa <b>Língua:</b> Inglês	<b><u>Criança C</u></b> <b>Nome:</b> Adeline Blanche <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Francesa <b>Língua:</b> Francês
<b><u>Criança D</u></b> <b>Nome:</b> Marcos dos Santos <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Angolana <b>Língua:</b> Português de Angola	<b><u>Criança E</u></b> <b>Nome:</b> Svetlana Sharapova <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Russa <b>Língua:</b> Russo	<b><u>Criança F</u></b> <b>Nome:</b> Thiago Santana <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Brasileiro <b>Língua:</b> Português do Brasil
<b><u>Criança G</u></b> <b>Nome:</b> Mazira Rodrigues <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Portuguesa <b>Língua:</b> Romani-caló	<b><u>Criança H</u></b> <b>Nome:</b> Fahir Essam <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Síria <b>Língua:</b> Árabe	<b><u>Criança I</u></b> <b>Nome:</b> Carmelita Delgado <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Mexicana <b>Língua:</b> Espanhol
<b><u>Criança J</u></b> <b>Nome:</b> Jedrek Kowalski <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Polaco <b>Língua:</b> Polaco		

Qual seria a primeira criança com quem ias brincar? \_\_\_\_\_

Porquê?

---

---

No Centro pedem-te que, juntamente com o teu encarregado de educação, levem uma destas crianças a passar um fim-de-semana em tua casa.

Gostas da ideia? \_\_\_\_\_

Porquê?

---

---

Escolhe, por ordem, quem é que preferias que fosse passar o fim-de-semana contigo.

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1) _____ | 6) _____  |
| 2) _____ | 7) _____  |
| 3) _____ | 8) _____  |
| 4) _____ | 9) _____  |
| 5) _____ | 10) _____ |

Quais foram os motivos que te levaram a escolher a primeira criança?

---

---

---

---

E quais foram os motivos para colocares a criança 10 em último lugar?

---

---

---

---

Gostavas de levar a criança que ia contigo a passear? \_\_\_\_\_

Porquê?

---

---

Se sim, onde é que a levavas?

---

---

---

Que atividades fazias com ela?

---

---

---

Achas bom/interessante conhecer pessoas com outras línguas e culturas?

---

Porquê?

---

---

---

---



Obrigada pelas tuas respostas 😊



### Anexo 3 – Ilustrações dos alunos sobre os indivíduos de diferentes países e culturas



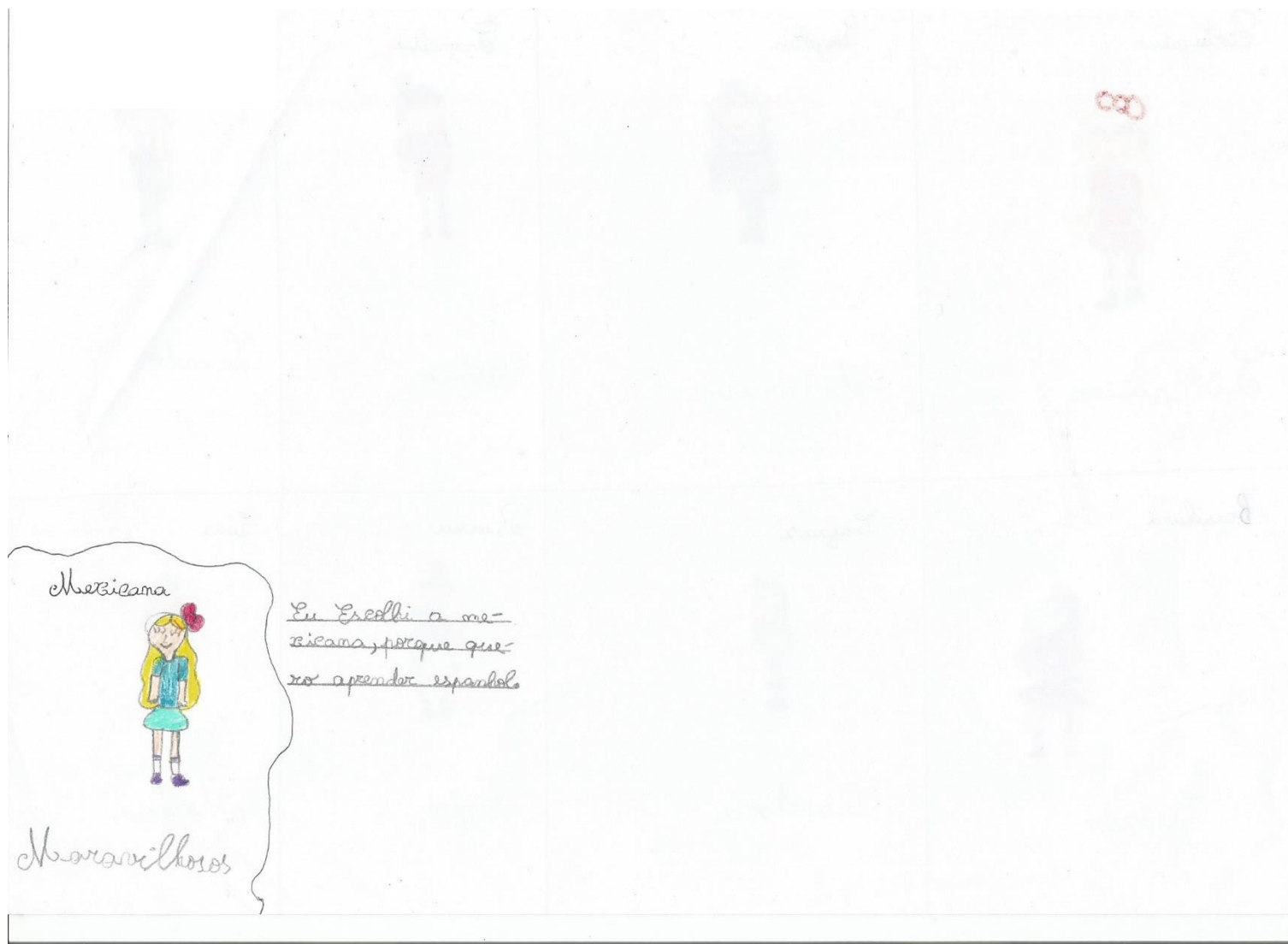
Aluno A1

<p>Português</p>  <p>que são divertidos.</p>	<p>inglês</p>  <p>são bons futebolistas.</p>	<p>francês</p>  <p>os franceses gostam muito de chocolate.</p> 	<p>angolano</p>  <p>deveriam fazer agricultura.</p>
<p>lozaniense</p>  <p>têm um muito cabelo.</p>	<p>egípcio</p>  <p>são viajantes.</p>	<p>russo</p>  <p>Gostam de bolacha.</p>	<p>árabe</p>  <p>os árabes fogem da guerra.</p>
<p>polaco</p>  <p>Excelem o polaco porque são divertidos.</p>			

Aluno A2

Portuguesa  Simpáticos	Inglêsa  Estudiosos	Francesa  Estelosos	Inglanês  Leindos
Brasileira  Gereados	Cigana  Cantores	Burra  Tofos	Lúia  Maus

Aluno A3



Aluno A3





Aluno A4



Aluno A4



Aluno A5

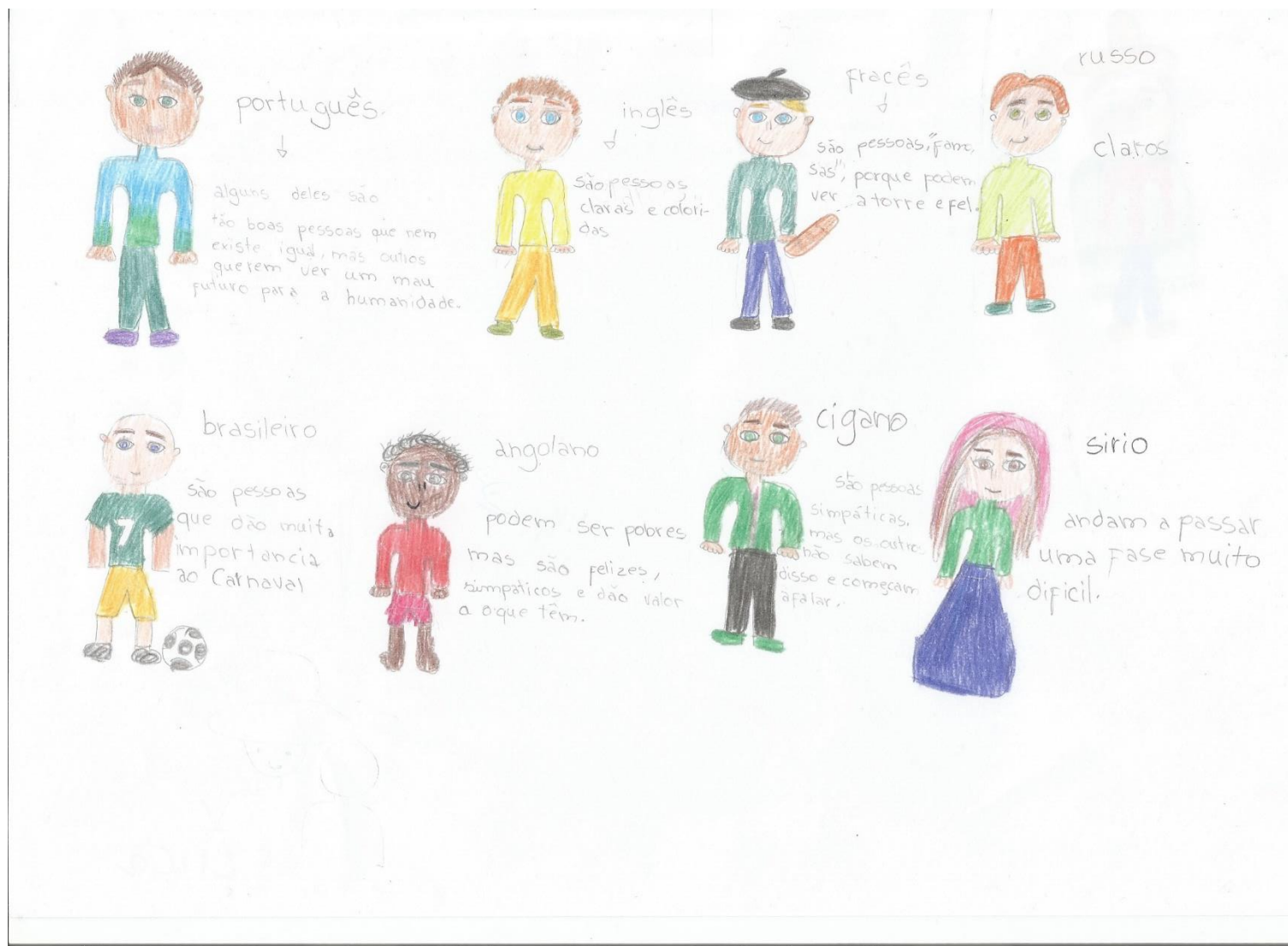


Aluno A6



Aluno A7



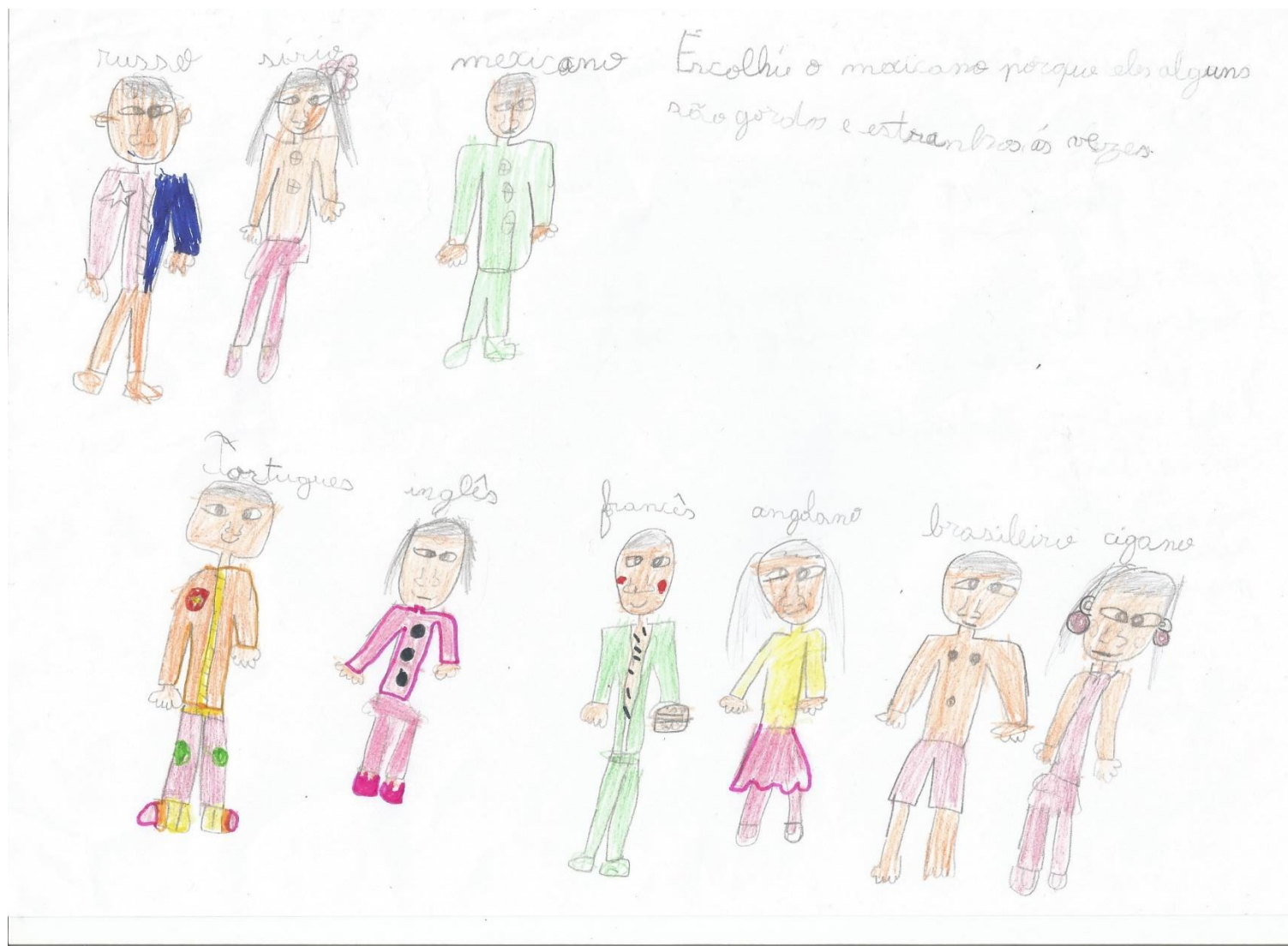


Aluno A8



mexicanos explica:  
↓ Eu escolhi o mexicano  
os mexi- porque gostam de música e eu  
caros são também.  
pessoas que  
gostam de  
música.

Aluno A8



Aluno A9



Portugues: Os portugueses são muito engraçados.

inglês: Os ingleses são muito mexidos.

e quando eu vejo vídeos do youtube o programa,  
que é "Testa não ri" eles são  
muito engraçados.

francês: Os franceses são um pouco estranhos

angolano: Os angolanos muito malucos e  
estranhos.

brasileiro: trabalhadores

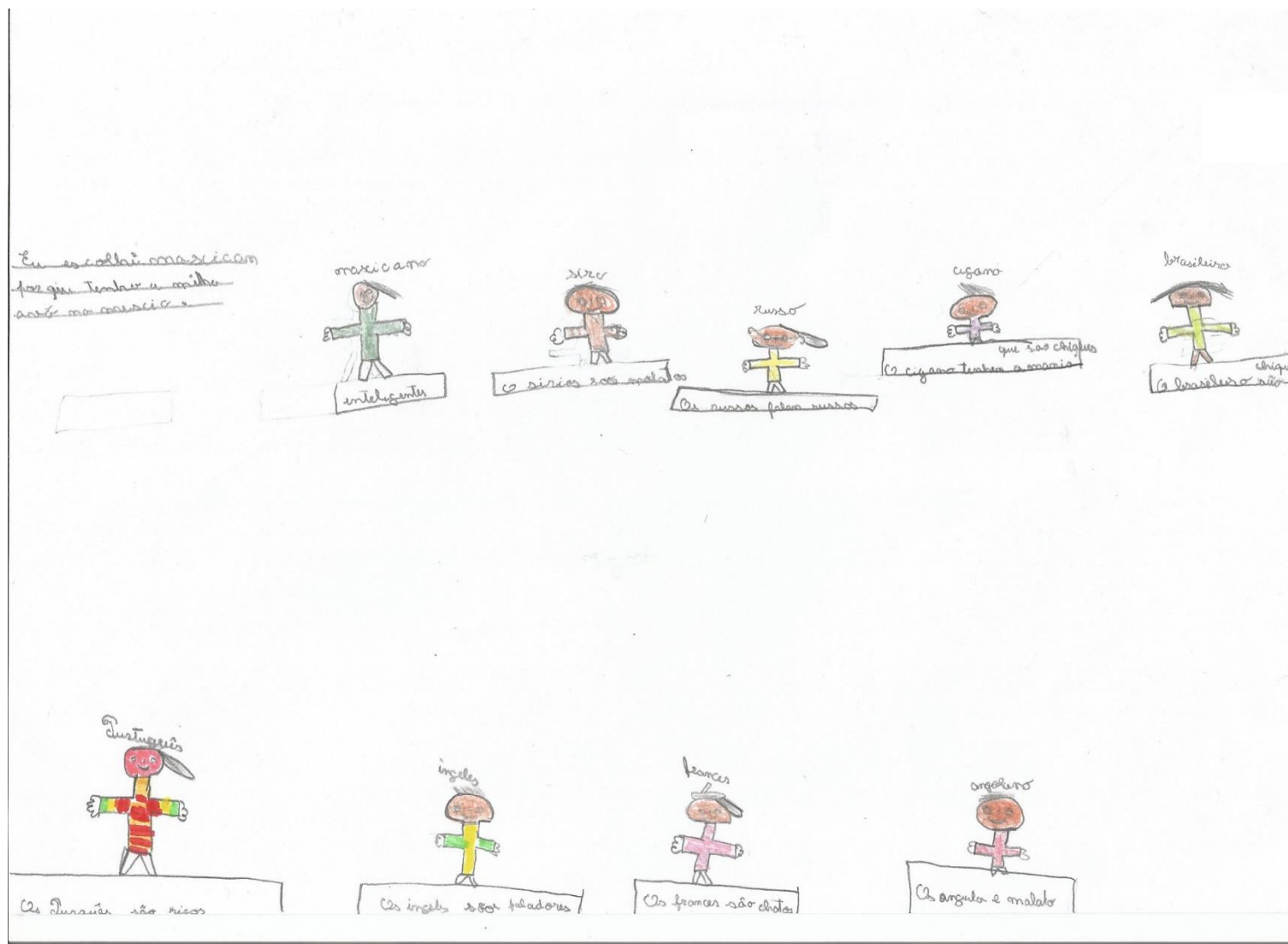
cigano: dança

russo: inteligentes

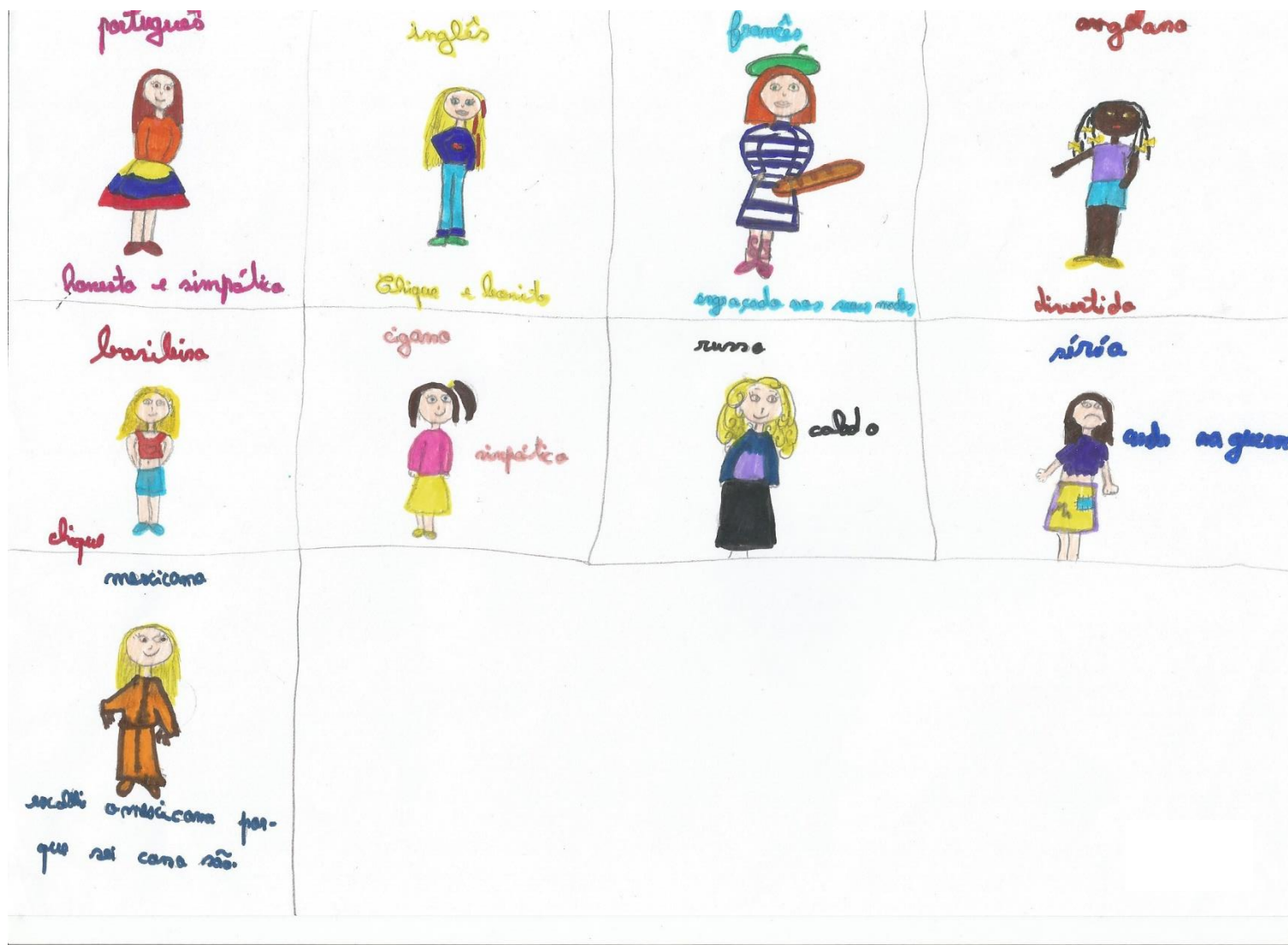
sírio: cantores

moicano: estanhos

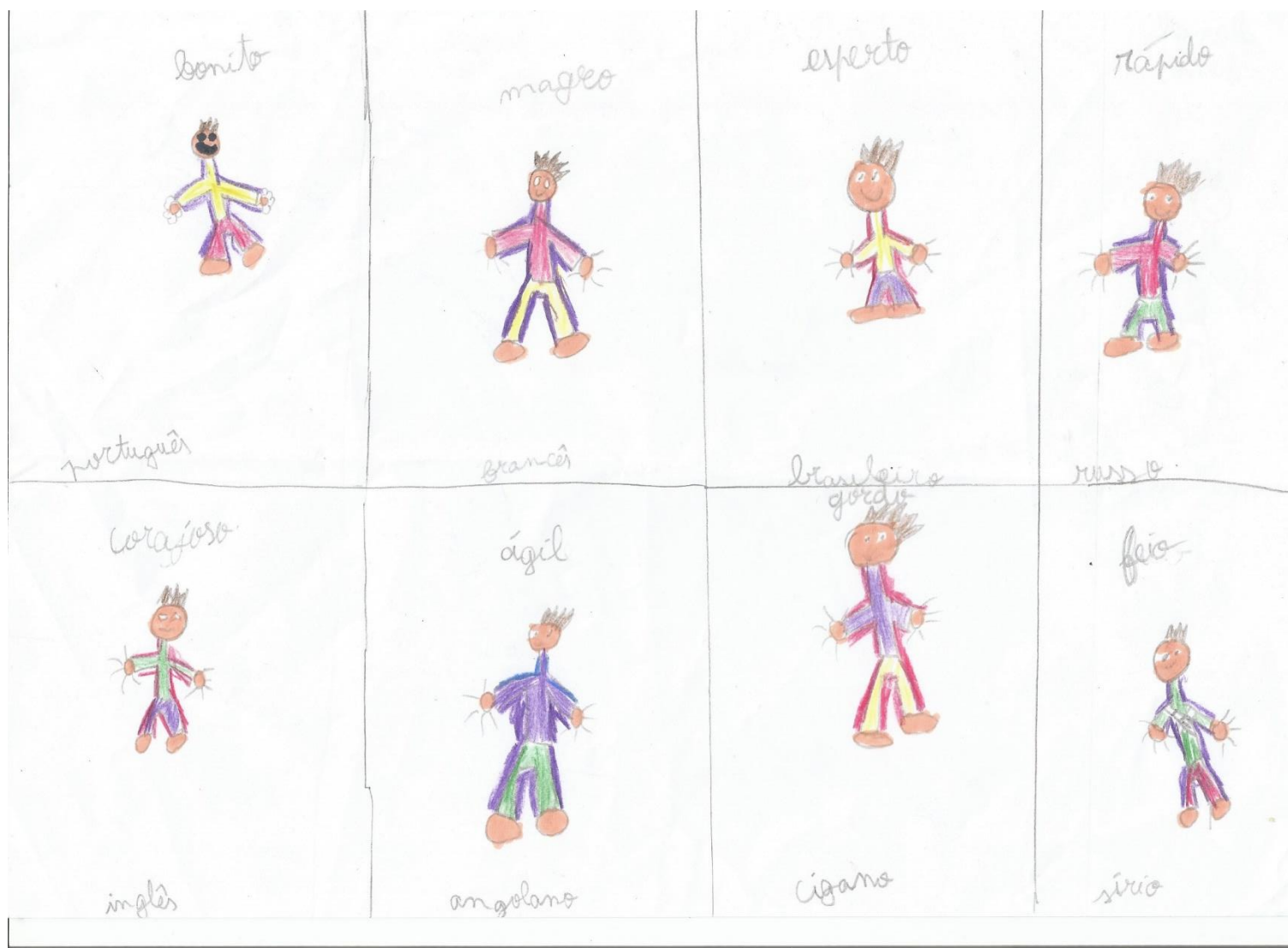
Aluno A9



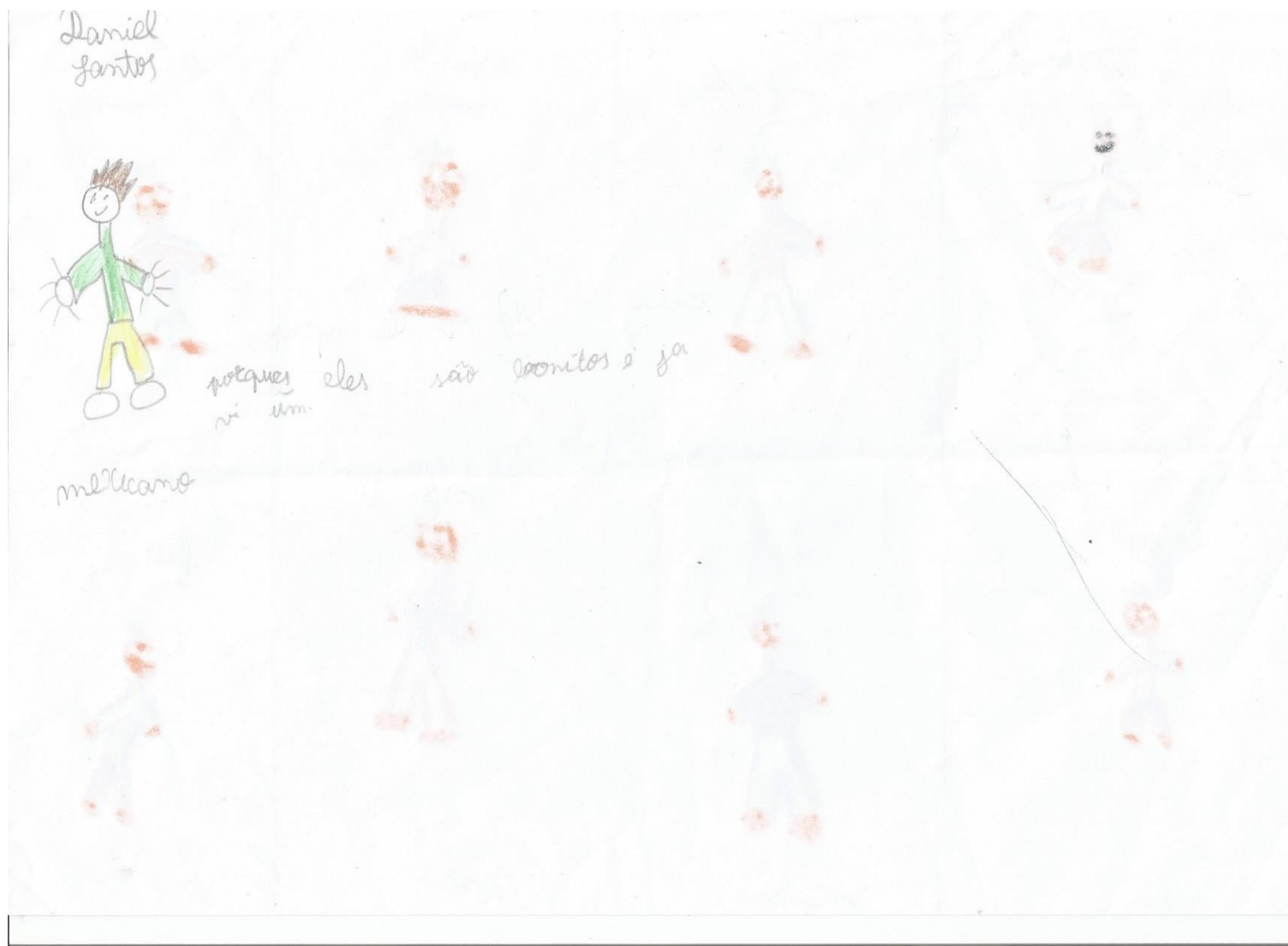
Aluno A10



Aluno A11



Aluno A12



Aluno A12



### Portuguesa



Os portugueses  
são normais  
como as outras,  
um povo que foi  
livre das antigas  
ditaduras, um povo  
com liberdade  
para viver...

### Inglês



Na minha  
opinião os  
ingleses levam  
muito o futebol  
a sério, para além  
disso são loiros  
com olhos claros...

### Francesa



As francesas são  
pessoas com bom  
sentido de humor, muito  
boas em moda,  
com estilo incrível...

### Angolano



Os angolanos  
são pessoas  
escuras, com  
capacidade muito  
desempenhada,  
se se meterem  
num problema  
resolvem-no  
rapidamente...



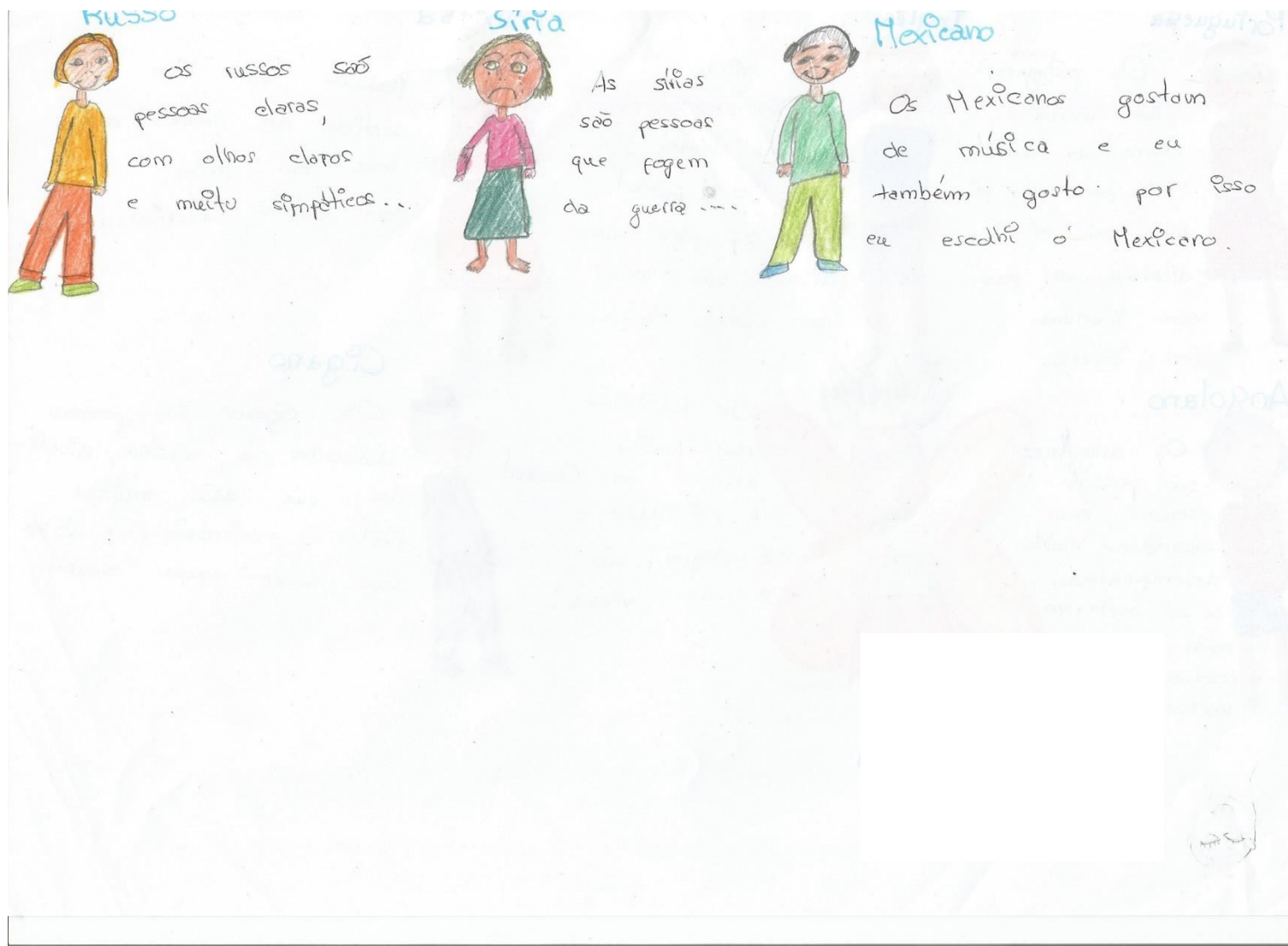
### Brasileira

Os brasileiros  
dão muita  
atenção ao Carnaval  
à felicidade e  
à alegria, são  
pessoas "vivas".

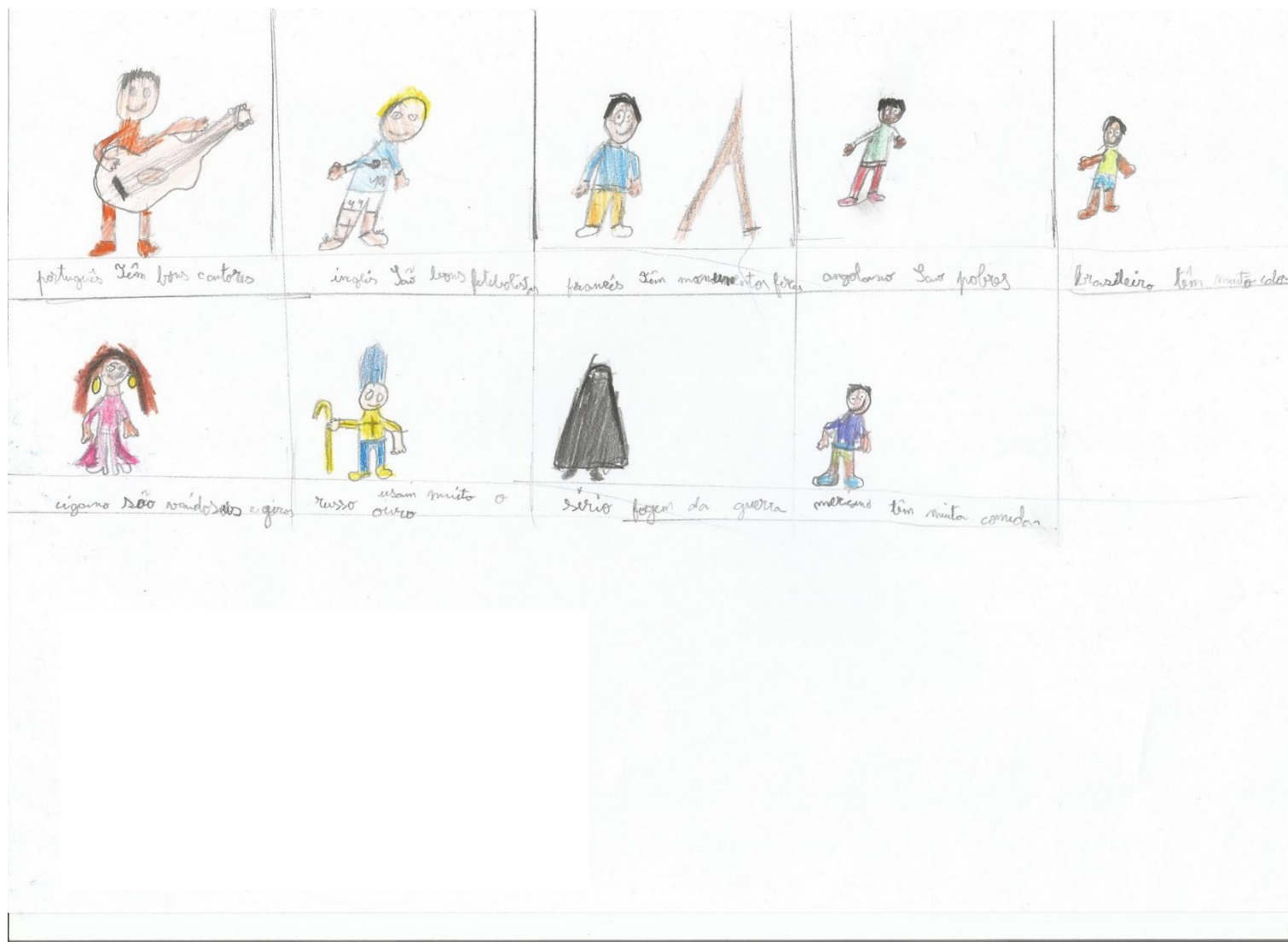


### Cigano

Os ciganos são pessoas  
dedicadas à música, diverti-  
das, que dão muitas  
festas, cerimónias, ... 25%  
deles usam roupas escuras...



Aluno A13

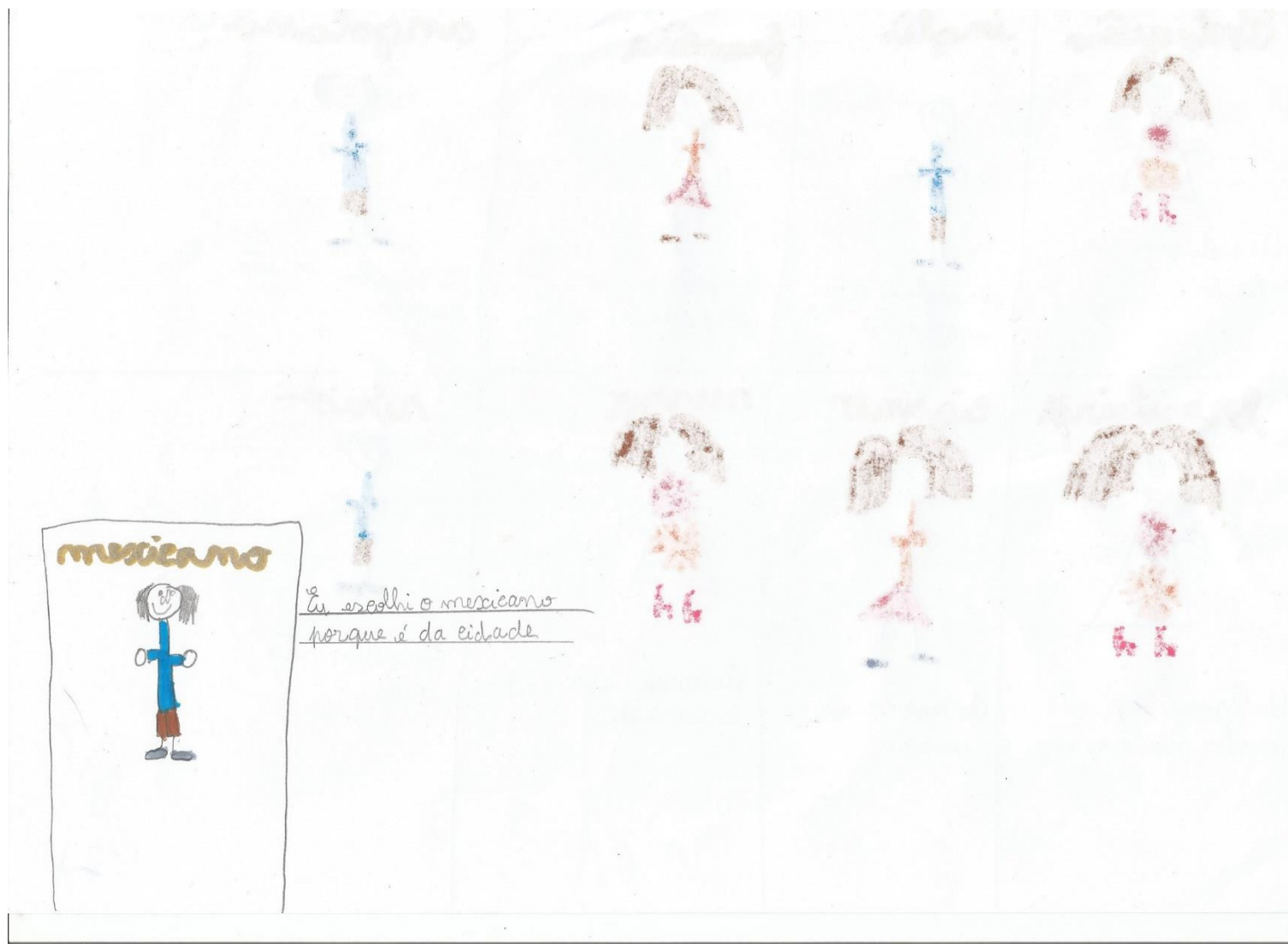


Aluno A14



<p><b>Português</b></p>  <p>Os portugueses são bonitos.</p>	<p><b>inglês</b></p>  <p>Os ingleses são amorosos.</p>	<p><b>francês</b></p>  <p>Os franceses são inteligentes.</p>	<p><b>angolano</b></p>  <p>Os angolanos são queridos.</p>
<p><b>brasileira</b></p>  <p>Os brasileiros são muito estilosos.</p>	<p><b>cigano</b></p>  <p>Os ciganos não vaidosos</p>	<p><b>ruiva</b></p>  <p>Os ruivos são muito animados</p>	<p><b>sírio</b></p>  <p>Os sírios são mais</p>

Aluno A15



Aluno A15



Aluno A16



Aluno A17



Português

↓  
É um país  
amoroso.



inglês

↓  
É um país  
que ensina  
as crianças.



francês

↓  
NÃO CONHEÇO



angolana

↓  
São divertidos.



brasileira

↓  
É um país  
que é muito  
quente.



cigano

↓  
É um país  
que é sempre  
julgado por  
rasistas.



rusa

↓  
São simpáticas.



árabe

↓  
Não conheço.



mexicana

↓  
São pessoas  
boas na  
minha opinião.

explicar

↓  
Eu escolhi  
mexicana  
porque  
eu acho  
que é bom  
país!





## Anexo 4 – Imagens de crianças de diferentes países/culturas mostradas aos alunos

### Crianças portuguesas



Retirado de [http://www.ikea.com/pt/pt/about\\_ikea/newsitem/IKEA\\_play\\_report\\_e\\_pequenas\\_mudancas](http://www.ikea.com/pt/pt/about_ikea/newsitem/IKEA_play_report_e_pequenas_mudancas)



Retirado de <https://www.flickr.com/photos/altabena/4147371538>

## Crianças espanholas



Retirado de

[http://summercampsbarcelona.com/kids\\_day\\_camp\\_summer\\_barcelona\\_teens\\_program\\_youth\\_sports\\_camp\\_spain.html](http://summercampsbarcelona.com/kids_day_camp_summer_barcelona_teens_program_youth_sports_camp_spain.html)



## Crianças inglesas



Retirado de <https://telcuk.com/one-to-one-english-for-kids/>



Retirado de <http://www.bourneabbey.lincs.sch.uk/page/?pid=191>

## Crianças francesas



Retirado de <https://drhurd.com/2016/06/08/59469/>



Retirado de <http://musicearlychildhoodpresenter.com/uncategorized/teaching-children-through-music-today-to-create-a-better-tomorrow/>



## Crianças brasileiras



Retirado de <https://www.pinterest.pt/pin/173881235588346076/>



Retirado de <https://www.pinterest.pt/pin/390405861417916043/>

## Crianças russas



Retirado de <http://www.smithsonianmag.com/smart-news/russia-just-voted-to-stop-letting-americans-adopt-russian-kids-168848644/>



Retirado de <https://chekhitout.wordpress.com/category/history/>

## Crianças ciganas



Retirado de <http://cezarina.blogspot.pt/2012/10/>



Retirado de <http://ciganasdomundo.blogspot.pt/>



## Crianças mexicanas



Retirado de <https://www.globalgiving.org/projects/help-455-at-risk-children-in-mexico-stay-in-school/>



Retirado de <https://www.helloforos.com/t/desfile-mexicano-pasen-a-desfilar-sus-firmas/169915>

## Crianças polacas



Retirado de <http://www.schoenstatt.org/pt/santuario-originale-pt/2009/12/quando-chega-sao-nicolau/>



Retirado de <http://www.whatsonwilmington.com/event.php?id=17536>



## Crianças angolanas



Retirado de <http://www.sos-childrensvillages.org/where-we-help/africa/angola>



Retirado de [http://archive.boston.com/sports/blogs/bigshots/2010/02/angola\\_hosts\\_the\\_africa\\_cup\\_of.html](http://archive.boston.com/sports/blogs/bigshots/2010/02/angola_hosts_the_africa_cup_of.html)





Retirado de <https://www.pinterest.pt/pin/513269688758068740/>

## Crianças sírias



Retirado de <http://listen.sdpb.org/post/latest-sign-strain-lebanon-demands-syrians-get-visas>



Retirado de <https://www.japantimes.co.jp/news/2013/11/18/world/as-fighting-flares-syrian-refugees-pour-into-lebanon/#.Wa78nMiGPIU>





Retirado de <http://wvpublic.org/post/should-we-welcome-syrian-refugees-west-virginia#stream/0>



Retirado de <http://www.ibtimes.co.uk/syria-lives-tragic-deaths-children-war-torn-country-graphic-images-1529540>



Retirado de <http://time.com/3987244/syrian-refugees-mafraq-jordan/>



Retirado de <http://www.al-monitor.com/pulse/tr/contents/articles/originals/2015/12/syria-aleppo-sports-centers-children.html>